



**Vânia Filipa
Garcia de Resende**

**A Biografia Linguística e o desenvolvimento de
autoestima nos primeiros anos de escolaridade**



**Vânia Filipa
Garcia de Resende**

**A Biografia Linguística e o desenvolvimento da
autoestima nos primeiros anos de escolaridade**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, Guilherme e Maria Inês, para que possam, ao longo do seu desenvolvimento, construir uma autoestima positiva.

o júri

Presidente

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa (arguente)

Prof^a. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

Agradecimentos

Chegado ao fim deste longo caminho onde me reconstruí enquanto ser humano, só posso agradecer àqueles que caminharam de mãos dadas comigo:

À minha orientadora, Professora Filomena Martins, pelo apoio, pela constante disponibilidade, pelo incentivo, pela sinceridade, carinho e por todas as aprendizagens.

À Professora Ana Raquel Simões, que também me acompanhou neste caminho, pela partilha, opinião e sabedoria.

À minha colega de díade e amiga, Ana Santos, pela “imensa panóplia” de momentos completamente insuportáveis de cantoria, boa disposição e ataques de riso compulsivos que nos ajudaram a superar os obstáculos desta caminhada; pelo companheirismo, paciência e amizade.

Aos meus pais, Madalena e Paulo, pelos sacrifícios que são o maior sinal do seu amor incondicional por mim, pelos raspanetes, por me levantarem sempre que caio e por terem compreendido desde sempre que a minha vida passava pelas crianças.

Às minhas irmãs, Ana e Joana, e aos meus cunhados, Armando e Pedro, pelo apoio, pelos sorrisos e risos, pela cumplicidade, incentivo e força, pelas opiniões, enfim, pelo amor.

Aos meus sobrinhos, Gui e Nêê, por em cada momento que passámos juntos me ensinarem que a “medida do amor, é amar sem medida”.

À Equipa “Convívemos”, minha segunda família, por estar sempre presente, por perceber melhor do que eu quais são os meus talentos, por me dizer “óh, tira o pijama” e por terem contribuído tanto para o desenvolvimento da minha autoestima.

À Ana e à Sandra, minhas colegas e amigas, por ao longo destes anos terem partilhado os bons e os maus momentos, pelas gargalhadas e lágrimas, pelo apoio constante

À Professora Fátima Morgado, por me ter acolhido na sua sala, pela partilha, sabedoria e compreensão.

À Educadora e amiga Laura Abade, que também me acolheu na sua sala, pelas aprendizagens, pelas palavras sábias, pelas gargalhadas, otimismo, por acreditar nas minhas capacidades e por me fazer pensar que um dia quero ser uma profissional como ela.

À Maria, ao Hugo e ao Luízinho, pela amizade e apoio, mas essencialmente, por me acolherem no seu lar, na sua família sempre que precisei.

À Ir. Flávia e Peter “Pan” Neto, por gostarem de mim tal como sou, por me ajudarem a crescer e porque sempre acreditaram nas minhas capacidades.

Aos meus amigos, Maria, Marta, Rafael, Fabiana, Daniel, Tiago, Rita, João, Rosarinho, Sandra, Ricardo e Sérgio, por todos os desabafos, pelos momentos únicos, pela autenticidade, pela verdadeira amizade.

Ao Bom Deus Pais, por ter colocado todas estas pessoas no meu caminho, por serem mediação do Seu Amor e porque em cada gesto me mostram que o Seu projeto é um projeto de Felicidade!

A todos, estou imensamente grata!

palavras-chave

Educação para a Diversidade Linguística, Biografia Linguística, Autoestima

Resumo

Deparamo-nos hoje com uma grande diversidade linguística e cultural, fruto de um mundo globalizado. Perante esta diversidade a escola deve empenhar-se na adoção de abordagens didáticas que propiciem um melhor acolhimento de alunos oriundos de outras comunidades linguísticas e se consagrem atitudes de respeito, igualdade e solidariedade, criando um clima favorável para o desenvolvimento cognitivo e social de todos os alunos.

Partindo da assunção desta realidade, este estudo tem como intuito compreender, ainda que de forma incipiente, o contributo da estratégia didática da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima e da valorização dos repertórios linguístico-comunicativos de crianças dos primeiros anos de escolaridade. Para tal, foi desenvolvido um projeto de intervenção didática, intitulado “À procura de mim descubro o mundo”, colocado em prática numa turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola de um bairro social de Aveiro.

Este projeto segue uma metodologia qualitativa com características de investigação-ação, tendo recorrido a técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação direta, os registos audiovisuais, as entrevistas individuais e fichas das crianças.

Após a análise de dados (com recurso à técnica de análise de conteúdo) podemos concluir que a Biografia Linguística pode contribuir para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, uma vez que as crianças se deparam com capacidades linguísticas desconhecidas, querendo, desta forma, valorizar e desenvolver os seus repertórios linguístico-comunicativos.

Keywords

Education for Linguistic Diversity, Linguistic Biography, Self-Esteem

abstract

Looking at the world nowadays we realise there is an enormous linguistic and cultural diversity, due to globalization. Towards this diversity, school should commit herself to adopt didactical approaches that enhance the host of students of different linguistic communities. Furthermore, it should consecrate to all the students attitudes of respect, equality and solidarity in order to create a propitious environment for a cognitive and social development. Thus, starting from the assumption of this reality, the study was conducted to understand, even though in an incipient way, the contribution of the Linguistic Biography didactical strategy in the development of self-esteem and the appreciation of the linguistic-communicative repertoires of children in early years of learning. To do that, a project of didactical intervention named “À procura de mim descubro o mundo” was conducted and put into practice in a 1st grade class of an elementary school in a district of Aveiro. This project was developed according to a qualitative methodology (an action-research) having applied techniques and instruments of collecting data such as observation, audio and video records, individual interviews and children’s forms and works. The data analysis (that resorts to the content analysis technique) allows us to conclude that the Linguistic Biography may contribute to the development of a positive self-esteem, because children face unknown linguistic ability seeking, this way, to appreciate and develop their linguistic-communicative repertoires.

Índice Geral

Índice de figuras.....	ii
Índice de quadros	ii
Índice de gráficos.....	ii
Lista de abreviaturas.....	ii
Introdução	1
Capítulo I: Educação para a Diversidade Linguística	7
1. A Sensibilização à Diversidade Linguística	9
2. Biografia Linguística: propostas didáticas	14
Capítulo II: A Autoestima	23
1. A autoestima na infância.....	25
2. O papel da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima.....	30
Orientações Metodológicas do Estudo	35
1. Metodologia de Investigação	37
1.1 Objetivos de Investigação.....	38
2. O Projeto de Intervenção didática	40
2.1 Caracterização do contexto de intervenção	40
2.2 Inserção Curricular da temática	42
2.3 O Projeto “À procura de mim descubro o mundo”	43
3. Técnicas de Recolha de Dados.....	53
3.1 Observação direta	53
3.2 Registos Audiovisuais	53
3.3 Entrevista.....	54
3.4 Fichas dos Alunos	55
Capítulo IV:	57
Apresentação e Análise dos Dados.....	57
1. Metodologia de Análise de Dados	59
1.1 Análise de Conteúdo	59
1.2 Categorias de Análise de dados	60
2. Análise de Dados.....	61
2.1 Conhecimentos	62
2.2 Capacidades.....	72
2.3 Atitudes e Valores	76
Conclusão	81
Bibliografia	89
Anexos.....	97

Índice de figuras

<i>Figura 1- Escala de Autoestima de Resonberg</i>	30
<i>Figura 2 - Capa da obra "Meninos de todas a cores"</i>	45
<i>Figura 3 - Elementos figurativos</i>	46
<i>Figura 4 - Inquérito "A origem do meu nome"</i>	47
<i>Figura 5 - Marcadores de Livros</i>	48
<i>Figura 6 - Cartaz Alfabeto Cirílico</i>	49
<i>Figura 7 - Palavra "nave"</i>	49
<i>Figura 8 - A Minha Biografia Linguística</i>	50
<i>Figura 9 - Peddy Paper</i>	51
<i>Figura 10 - Ficha "A minha Biografia Linguística"</i>	75

Índice de quadros

<i>Quadro 1 - Atividades Desenvolvidas (Silva, 2009, p. 101)</i>	18
<i>Quadro 2 - Visão geral das sessões</i>	45
<i>Quadro 3 - Categorias de Análise</i>	61

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1 - População estrangeira residente em Portugal</i>	9
<i>Gráfico 2 - Nacionalidade dos pais</i>	40
<i>Gráfico 3 - Nacionalidade dos participantes</i>	67
<i>Gráfico 4 - Línguas contactadas pelas crianças</i>	68
<i>Gráfico 5 - Línguas dominadas</i>	74
<i>Gráfico 6 - Línguas que percebem</i>	75

Lista de abreviaturas

SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
CEB	Ciclo do Ensino Básico
SDL	Sensibilização à Diversidade Linguística
PEL	Portefólio Europeu de Línguas

Lista de anexos

Anexo 1 - Sessão I "Meninos de todas cores"	99
1. Planificação	
2. Elementos figurativos	
3. Autorretratos das crianças	
4. Fotografias	
Anexo 2 - Sessão II: "A Origem do meu nome"	106
1. Planificação	
2. Inquérito "A Origem do meu nome"	
3. Marcadores de Livros	
Anexo 3 - Sessão III: "Uma viagem pelo mundo como agentes secretos"	115
1. Planificação	
2. Alfabeto Cirílico	
3. Cartões com os nomes em alfabeto cirílico	
Anexo 4 - Sessão IV: "A minha Biografia Linguística"	121
1. Planificação	
2. Biografia Linguística modelo	
3. Ficha de "A minha Biografia Linguística"	
4. Biografias Linguísticas das crianças	
5. Fotografias	
Anexo 5 - Sessão IV: "À procura das línguas no meu bairro"	132
1. Planificação	
2. Pistas	
3. Mapa	
4. Fotografias	

Introdução

Portugal viveu nas últimas décadas uma intensificação dos fluxos migratórios, espelho de um mundo cada vez mais globalizado, que trouxe igualmente consigo uma maior mobilidade virtual devido aos avanços tecnológicos, o que contribui para uma crescente diversidade linguística e cultural da nossa sociedade.

Perante esta diversidade linguística, a escola é chamada a desempenhar um papel fundamental na integração de crianças provenientes de outras comunidades linguísticas e culturais. Desta forma, é de extrema importância, desde os primeiros anos de escolaridade, uma educação para a diversidade linguística, sensibilizando cada aluno para a presença desta diversidade no mundo que nos rodeia. Por isso, é realmente relevante a adoção de abordagens plurais das línguas e das culturas (cf. Candelier et al., 2007) que permitam desenvolver, desde cedo, atitudes de respeito, solidariedade, compreensão e aceitação face ao outro.

O presente trabalho nasce no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2) e Prática Pedagógica Supervisionada (A2) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. Neste quadro curricular, foi elaborado um projeto pedagógico-didático centrado sobre o contacto com a diversidade linguística.

Após várias leituras sobre a temática da diversidade linguística, apercebemo-nos da importância da educação para a diversidade linguística para as crianças nativas e não nativas (alófonas), essencialmente para as últimas que muitas vezes se sentem perdidas num país que não é o seu, sem interações sociais, uma vez que a língua é uma barreira para a comunicação com as outras crianças, por sentirem vergonha por falarem uma língua que não é a língua da escola. Este facto leva a que não consigam estabelecer laços de amizade, sentindo-se cada vez mais isoladas e afastadas dos seus pares. Pela mesma razão, isolam-se, sentindo-se discriminadas e sem capacidades sociais para enfrentar as suas dificuldades linguísticas e acabam por perder a sua identidade individual. Esta situação afeta a imagem que têm de si, a sua autoestima e a imagem que têm do seu repertório linguístico-comunicativo.

Assim, tendo em conta esta problemática, no Capítulo I é abordada a importância da educação para a diversidade linguística, as abordagens plurais que podem contribuir para fomentar o interesse, a curiosidade e o respeito pela diversidade linguística, nomeadamente aquando da chegada à escola de alunos oriundos de outras

comunidades linguísticas e culturais. Optámos, neste estudo por trabalhar a abordagem didáctica da Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), “uma abordagem plural que tem como objectivo criar oportunidades de interacção com diferentes línguas e culturas junto de alunos em diferentes situações de aprendizagem de línguas” (Lourenço & Andrade, 2011), podendo tornar as crianças “mais disponíveis para abraçar, aceitar e participar em outras experiências linguísticas e culturais” (*ibidem.* p.337).

Tais experiências podem ser vividas no âmbito escolar, com crianças nativas e não nativas, num ambiente informal, onde todas possam reconhecer o valor das línguas e também num processo de valorização pessoal e social, construindo a sua identidade de forma positiva. Só desta forma as crianças alófonas vão desconstruindo barreiras linguísticas e estabelecendo laços afetivos e sociais, dando passos para a construção de uma autoestima positiva.

É dever da escola considerar e valorizar os repertórios linguístico-comunicativos dos seus alunos, para isto, os professores podem utilizar atividades didáticas no âmbito da SDL. Neste sentido, torna-se pertinente trabalhar a estratégia da Biografia Linguística que pretende ser um relato da história linguística das crianças. Por conseguinte, apresentamos alguns estudos sobre a Biografia Linguística fazendo referência ao *Portefólio Europeu de Línguas* que visa interessar e motivar os alunos para a descoberta das línguas presentes no mundo que os rodeia.

No Capítulo II apresentamos o conceito de autoestima e a sua importância no processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que ele remete para uma avaliação que a criança faz de si própria, incluindo julgamentos relativos às suas características. Assim sendo, a escola tem um papel fundamental nas interações sociais que se desenvolvem ou promovem no seu seio, já que elas são parte integrante na construção da autoestima das crianças, ou seja, “a opinião de quem são, deriva, em parte, de como são tratadas e [...] a partir de comparações que fazem com os seus iguais” (Quilles & Espada, 2014, p. 23). Nesta linha de pensamento, preocupamo-nos essencialmente com as crianças alófonas, que confrontadas com uma língua diferente receiam não ser aceites, nem respeitadas, ou seja, temem ser ridicularizadas.

Por isso, pretendemos contribuir para o reconhecimento do papel da Biografia Linguística que permite às crianças uma reflexão de si próprias, da sua identidade e sobre as suas capacidades linguísticas, pois ao apresentá-la aos seus pares poderão

identificar em si potencialidades desconhecidas, desenvolvendo uma autoestima positiva.

Inseridas, no âmbito de Prática Pedagógica Supervisionada A2, numa turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com a presença de uma criança russa e de crianças com ascendência de outras nacionalidades, à luz destes pressupostos, concebemos um projeto de intervenção didática, com características de investigação-ação, intitulado “À procura de mim descubro o mundo”. No Capítulo III apresentamos a metodologia de investigação-ação, descrevemos o contexto onde foi desenvolvido o nosso estudo e ainda apresentamos cada sessão do projeto de intervenção didática, o qual apresenta como objetivos primordiais sensibilizar para a diversidade linguística e proporcionar a valorização da identidade e a aceitação de si e do outro. Para finalizar este capítulo, expomos as técnicas de recolha de dados usadas no projeto.

No Capítulo IV, referimos a metodologia usada para a análise de dados, a análise de Conteúdo, uma técnica de pesquisa documentada que visa agrupar um conjunto de categorias dos vários tipos de comunicação (cf. Amado, 2013). À luz do enquadramento teórico e das categorias de análise por nós definidas apresentamos e analisamos os dados recolhidos nas sessões do projeto de intervenção didática.

Concluímos este relatório com as considerações finais onde refletimos sobre o caminho percorrido na elaboração deste trabalho, bem como sobre as limitações deste estudo.

Capítulo I:

Educação para a Diversidade Linguística

1. A Sensibilização à Diversidade Linguística

O mundo, na atualidade, vê-se confrontado com uma crescente diversidade, quer linguística quer cultural, devido à globalização, aos fluxos migratórios, aos avanços tecnológicos cada vez mais acentuados, que trazem para a escola novas desigualdades e assimetrias, que lançam “novos desafios à educação que, desde os primeiros anos de escolaridade, deve garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 335).

Se no passado Portugal foi um país predominantemente de carácter emigratório, devido à saída de muitos cidadãos portugueses para as colónias ultramarinas, para a Europa e Américas, hoje em dia Portugal “assume-se como um país de regime misto ao ser recetor e emissor de migrantes” (SEF, 2013, p. 15). Esta realidade emergiu imediatamente a seguir à Revolução de 25 de abril de 1974, estando relacionada com o processo de descolonização, com o retorno dos cidadãos portugueses das ex-colónias, com a estabilização da democracia e com a adesão portuguesa à Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, em 1986. Desta forma, estes fatores acima mencionados tornaram-se estruturantes para a consolidação da tendência evolutiva do número de estrangeiros residentes no nosso país até finais da primeira década do século XXI.

Segundo o Relatório dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), encontravam-se, em 2015, 388.731 cidadãos com título de residência válido, sendo as nacionalidades mais representativas a brasileira (21%), a cabo-verdeana (10%), a ucraniana (9%), a romena (8%), a angolana (5%), a chinesa (5%), a guineense (4%), a do Reino Unido (4%), a espanhola (3%) e a de São Tomé e Príncipe (2%), como podemos constatar no gráfico 1.

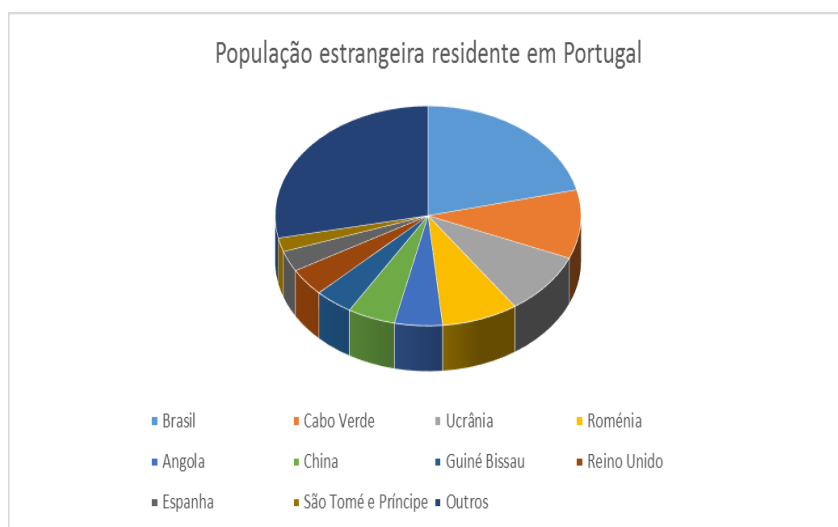


Gráfico 1 - População estrangeira residente em Portugal

Posto isto, podemos verificar que a escola portuguesa vê-se confrontada com uma população escolar linguisticamente heterogénea, fruto de todos estes fenómenos sociais.

Recai sobre a escola a responsabilidade de dar respostas a esta diversidade linguística presente nos dias de hoje, tornando-se cada vez mais necessário e de extrema importância a adoção de abordagens didáticas que possam homenagear valores de respeito, igualdade, não discriminação, solidariedade, justiça social que contribuam diretamente para o sucesso escolar e para o bem-estar comum. Assim, ao nível da educação para a diversidade linguística e cultural, as abordagens plurais têm sido usadas nos primeiros anos de escolaridade “visando o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo dos/as falantes e a construção de uma competência plurilingue e intercultural ao longo da vida, de forma dinâmica e evolutiva” (Lourenço, 2013, p. 149). Estas abordagens pretendem promover a curiosidade, interesse e abertura relativamente às línguas, devendo ser fomentada a confiança do aprendente nas suas capacidades. São geralmente referidas quatro abordagens plurais das línguas e culturas: Didática Integrada, Abordagem Intercultural, Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística (cf. Candelier et al., 2007). A última abordagem plural mencionada é a mais relevante para este estudo, uma vez que é uma abordagem que visa

“promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva” (Lourenço, 2013, p. 382).

Nesta ótica, esta abordagem didática tem como objetivo primordial proporcionar aos alunos um contacto com a diversidade linguística “sensibilizando-os e consciencializando-os para a existência de muitas outras línguas para além daquelas que a escola oferece (por exemplo, as línguas das famílias, outras línguas do país, as línguas do mundo...)” (Costa, Moreira, & Pinho, 2014, p.188) pressupondo um processo de formação da competência plurilingue, pela convivência com diferentes línguas, consciencializando desde cedo a criança de que as línguas preenchem determinadas e

diversas funções para o indivíduo, conforme o grau de domínio e de contacto (cf. Martins, 2008). Esta convivência com diferentes línguas pode dar-se na escola entre crianças alófonas e crianças nativas, sendo um

“local privilegiado de contacto com/ aprendizagem de línguas e culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, a abertura e a receptividade ao Outro/ a outras línguas – culturas, de socialização e de criação de laços afetivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas” (Ferreira & Ançã, 2010, pp. 57-58).

Assim, é possível que as crianças alófonas e nativas comuniquem entre si, criando um clima favorável de aprendizagem alicerçado na confiança, na segurança e na flexibilidade, podendo assim construir a sua identidade.

É também a partir deste ponto de vista que a abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística deverá procurar

“reconhecer o valor das línguas como peças importantes na construção da identidade plural dos sujeitos, fazendo compreender as situações de “desequilíbrio” que se acentuam aquando da entrada na escola de crianças alófonas, ou de crianças falantes de uma variedade diferente da língua-padrão, procurando fazer consciencializar juízos de valor, sempre relativos sobre as línguas em presença” (Martins, 2008, p. 161).

Nas escolas portuguesas, podemos afirmar que todas as aprendizagens são feitas na língua oficial do país – a língua portuguesa, excetuando o ensino de línguas estrangeiras, “mesmo que, através de equivalências, os alunos originários de outros países se possam integrar num qualquer ano do ensino básico sem dominarem, ou dominando mal, a língua de ensino que para eles é língua segunda” (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008, p. 1). Facilmente depreendemos que o clima vivido por estas crianças nas escolas é um clima de insegurança tanto afetiva, como emocional ou até comunicacional-relacional, resultante de vários fatores, como a falta de uma política linguística clara, o não conhecimento das características culturais das comunidades de origem e das suas implicações no uso das línguas e nos processos de aprendizagem e no

desconhecimento da história linguística e sociolinguística dos alunos por parte dos professores, “a braços com programas, métodos e critérios de avaliação até agora exclusivamente pensados para alunos de língua materna portuguesa” (*ibidem*).

Vieira da Silva e Gonçalves (2011) afirmam que os alunos oriundos de outros países

“ [têm] a consciência de que não dominam a língua padrão, [o que] poderá desembocar na criação de preconceitos e estereótipos, levando-os à criação de fortes resistências à aprendizagem da língua. Estas podem refletir-se no desinteresse e desmotivação, espelhados principalmente no cerrado silêncio por parte destes jovens, que marginalizados pelo sistema de ensino, que os exclui por não dominarem a língua-modelo, os alunos das minorias linguísticas optam por não se exporem, evitando as participações orais em aula com receio de serem ridicularizados” (p. 43).

As crianças alófonas criando estas resistências acabam por se sentir discriminadas e segregadas não só do sistema de ensino, mas também afastadas das outras crianças, condicionando as relações afetivas, contribuindo para a criação de baixos níveis de autoestima.

Neste sentido, a escola deve ter como missão valorizar os repertórios linguístico-comunicativos dos seus alunos

“faire prendre conscience aux élèves que leur(s) langue(s) étai(en)t accueillie(s) dans l’espace scolaire (et à travers l’accueil de leur(s) langue(s) qu’eux-mêmes étaient acceptés avec leurs connaissances particulières); proposer un va-et-vient entre la prise de conscience des spécificités propres à chaque langue et la nécessité de connaître une (ou des) langue(s) commune(s) pour la communication, l’enseignement et la compréhension réciproque; [...] promouvoir des attitudes et des comportements d’ouverture, d’intérêt et de respect pour les langues et pour les communautés qui les parlent” (Perregaux, 1995, pp. 129-130).

Nesta ótica, a escola tem como função promover competências comunicativas dos alunos, tendo em conta os aspetos linguísticos, mas também os aspetos culturais da língua das crianças que não têm o português como língua materna. Para motivar estes alunos, “há que ter em conta as suas necessidades individuais, dessa forma, mais facilmente se pode facultar tarefas e temas de trabalho que vão ao encontro, não só do

seu interesse, como também das suas necessidades” (Vieira da Silva & Gonçalves, 2011, p. 44).

Em contextos educativos plurilingues, “com crianças de origens linguísticas diversas, as actividades SDL poderão contribuir para uma valorização da língua e da cultura desses alunos perante os outros colegas, levando-os a interagir uns com os outros, ultrapassando barreiras linguísticas” (Martins, 2008, p.182), derrubando, deste modo, preconceitos, potencializando uma maior segurança nestas crianças.

A Sensibilização à Diversidade Linguística aponta para um desenvolvimento de competências fundamentais relacionadas entre si – “a competência para viver plenamente nas actuais sociedades linguística e culturalmente pluralistas e a competência para aprender línguas” (*ibidem*, p. 168). Deste modo, através de actividades pedagógico-didáticas de SDL que promove-se a construção de uma competência plurilingue, visto que estas actividades são capazes de influenciar as representações e as atitudes dos alunos relativamente às línguas, criando um maior interesse e curiosidade pela diversidade, contribuindo para a valorização da(s) língua(s) de alunos provenientes de outras comunidades linguísticas, fomentando a interação entre eles e superando barreiras linguísticas, desenvolvendo o interesse e a motivação dos alunos por aprender línguas (cf. Costa, Moreira, & Pinho, 2014).

As actividades de Sensibilização à Diversidade linguística são criadas

“como oportunidades de consciencialização da diversidade, de experimentação e contacto com diferentes línguas e culturas, bem como de mobilização de estratégias de comparação, reflexão e intercompreensão, privilegiando a construção de conhecimentos e capacidades (meta)linguísticos, (meta)comunicativos e culturais (cf. Martins, 2008; Sá, 2012)” (Costa, Moreira, & Pinho, 2014, p.189).

A Biografia Linguística é uma das actividades da SDL que reforça a consciência da diversidade e também das competências linguísticas dos alunos, sendo ela

“un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d’une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d’un vécu particulier, d’un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu’elle a pu se constituer au cours du temps” (Perregaux, 2002, p.83).

Por outras palavras, a Biografia Linguística é uma história pessoal, onde o indivíduo narra, especificamente, a sua relação com as línguas, num processo de reflexão sobre a sua própria história construída ao longo do tempo.

2. Biografia Linguística: propostas didáticas

Foi na década de 80 do século passado que a utilização da estratégia pedagógico-didática da (auto)biografia assumiu um papel relevante no contexto educativo e também na formação de professores. Com a utilização desta estratégia o indivíduo pode ter um melhor conhecimento de si próprio, pela reconstrução de experiências pessoais, sociais e académicas significativas.

No que diz respeito à Sensibilização à Diversidade Linguística, a Biografia Linguística surge como uma estratégia capaz de entender a relação que a criança estabelece entre a sua língua materna e as outras línguas que lhe são propostas no âmbito escolar, abrangendo de igual forma as línguas maternas das crianças bilingues presentes nas turmas e outras línguas com as quais a criança contacta muitas vezes sem se dar conta. (cf. Andrade, Martins & Leite, 2002).

Segundo Cuq, (2003) citado por Costa, Moreira e Pinho (2014), a Biografia Linguística é

“l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun” (p. 189).

Assim, a Biografia Linguística dá a oportunidade ao indivíduo de refletir e relatar os acontecimentos e experiências linguísticas acumuladas ao longo da sua vida, quer em viagens, quer em contacto com indivíduos de outras línguas, ou através dos meios de comunicação e que formam o seu capital linguístico. Sendo todas as experiências diferentes de indivíduo para indivíduo, elas constituem as suas histórias.

Nesta perspetiva, “a biografia linguística assume-se como reveladora de uma história de vida e de representações relativamente às línguas, às suas funções e estatutos na vida dos sujeitos, estatutos que podem ser formais e informais” (Andrade, Martins, & Leite, 2002, p. 78).

Podemos então afirmar que a Biografia Linguística representa uma experiência única, não só para o seu autor, mas para o outro com quem é partilhada esta riqueza que o indivíduo transporta consigo.

Em contexto escolar, a utilização da Biografia Linguística inclui-se numa perspetiva de desenvolvimento holístico do aluno, centrada na promoção de uma competência linguística e cultural, como elemento-chave no encontro com o outro e no respeito pela diversidade linguística e cultural (cf. Silva 2009). Neste sentido, as Biografias Linguísticas transmitem características pessoais e representações sobre as línguas e a sua aprendizagem, obtidas nos mais diversos contextos, devendo ser divulgadas no processo de ensino/aprendizagem.

Como proposta didática, o Conselho Europa lançou em 2001 o *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL) um “documento pessoal concebido para encorajar a aprendizagem das línguas e reconhecer a sua importância, bem como a das vivências interculturais” (Conselho da Europa, 2010, p.2). Este documento tem como grandes objetivos: promover a aprendizagem de várias línguas dentro e fora do sistema escolar; valorizar a diversidade linguística; facilitar a mobilidade europeia; promover a sua cidadania e cooperar para a compreensão mútua entre os povos, comunicando em várias línguas (cf. Fischer, 2002; Conselho da Europa, 2010).

Do PEL germina *O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas* com a finalidade de acompanhar e estimular as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem de línguas e

“na expectativa de que seja um instrumento pedagógico relevante para melhorar a qualidade do ensino de línguas nas escolas, como incrementar o interesse das crianças em descobrirem outras línguas e outras culturas e, assim, aprenderem a conhecer e a respeitar as diferenças” (Conselho da Europa, 2010, p.3).

Nesta ótica, o PEL é um documento que visa desenvolver a reflexão, por parte, dos alunos, sobre as suas experiências e vivências com as línguas, provocando neles uma maior curiosidade em conhecerem e aprenderem outras línguas.

Para Fischer (2002), o PEL apresenta três funções: a documental, a pedagógica e a política.

A primeira pretende ser um complemento aos documentos oficiais facultando informações adicionais, simplificando a mobilidade individual, relacionar as qualificações obtidas a nível regional e nacional com níveis aprovados internacionalmente, facilitando o processo de reconhecimento das qualificações.

A função pedagógica está relacionada com o processo de aprendizagem dos seus utilizadores, desenvolvendo neles a capacidade de reflexão, a autonomia e promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Por último, a função política está ligada à garantia da preservação da diversidade linguística e cultural e à promoção da tolerância linguística e cultural e da educação para a cidadania democrática.

No que diz respeito à estrutura o PEL contempla três partes distintas: o Passaporte Linguístico, o *Dossier* e a Biografia Linguística.

O Passaporte Linguístico é um documento em que o seu utilizador pode registar os seus dados pessoais relativos às competências e experiências de contacto com a interculturalidade, bem como, o registo de exames e diplomas obtidos na frequência de cursos no domínio das línguas.

O *Dossier* é utilizado para o aprendente poder guardar todos os seus materiais significativos no contacto com as línguas, podendo ser arquivados documentos oficiais, anteriormente mencionados no Passaporte das Línguas.

A Biografia Linguística é usada para orientar o aprendente na definição de metas, rever e assinalar progressos e experiências significativas fazendo uma autoavaliação regular. O aprendente pode registar as línguas que fala, as línguas que conhece e as que gostaria de aprender, criando, desta forma, objetivos para a sua aprendizagem (cf. Fischer, 2002).

O PEL é um instrumento didático a que o professor poderá recorrer para conhecer melhor as crianças, especialmente das crianças alófonas, ajudando-as a

combater as suas dificuldades quer na aprendizagem da língua portuguesa, quer nas suas relações afetivas, promovendo uma autoestima positiva.

As Biografias Linguísticas reforçam o desenvolvimento de competência metalinguística, isto é, a competência de refletir sobre as línguas “e de orientar e planejar o seu próprio processo de aprendizagem, num processo evolutivo e de reflexão constante, perpassada ao longo de todo o processo de aprendizagem” (Silva, 2009, p. 90). Andrade, Martins e Leite (2002) assumem que, ao nível cognitivo, esta estratégia pressupõe “um desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacognitiva, ou seja, o desenvolvimento de capacidades de atenção, observação e raciocínio, competências facilitadoras do acesso ao domínio das línguas, incluindo a língua materna” (p. 79). A nível afetivo, as mesmas autoras referem que “espera-se uma mudança de representações relativamente às línguas minoritárias e de menor expansão, visando-se objectivos de cariz atitudinal, de interesse e curiosidade pelas línguas, vontade de estudar/aprender futuramente e objectivos de abertura ao outro” (*ibidem*).

A aplicação desta estratégia pedagógico-didática assume-se como uma ferramenta potenciadora do desenvolvimento de diversas competências e insere-se numa ótica de ensino/aprendizagem que concede à criança o papel fundamental na concretização das suas aprendizagens e no seu controlo.

Nesta perspetiva e de acordo com Silva (2009), “a escola deixa de ser um mero espaço de transmissão de saberes para se assumir, definitivamente, como espaço de confronto e de partilha de saberes, disponibilizando aos aprendentes recursos pedagógico-didáticos que lhes permitam conhecerem-se enquanto aprendentes” (p. 91).

É da responsabilidade do contexto escolar estimular o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, incentivando à formação de um pensamento crítico, de análise e de reflexão cada vez mais notórios, “que orientem o aprendente na caminhada de descoberta do Outro e de si próprio, (re)construindo-se pela troca de saberes e experiências” (Silva, 2009, p.90).

A utilização da Biografia Linguística é uma forma dos alunos encontrarem a diversidade linguística patente na sua sala de aula, “de valorizar o repertório linguístico-comunicativo do aprendente, especialmente quando relacionado com pertenças linguísticas socialmente desprestigiadas e de consciencializar individual e

coletivamente para o plurilinguismo circundante e para a diversidade linguística e cultural do Mundo, contribuindo para a sua preservação” (*ibidem*, p.92).

À luz deste quadro de referência foi elaborado e implementado no âmbito de uma dissertação de mestrado, um projeto pedagógico-didático numa turma de 4ºano do 1º CEB, no ano letivo 2007-2008, intitulado “À descoberta das línguas por Esmoriz”. Este projeto teve como principais finalidades refletir e suscitar a reflexão sobre o contributo da Biografia Linguística na sensibilização à aprendizagem de línguas e verificar em que medida a utilização desta proposta didática em contexto escolar poderia fomentar o desenvolvimento de competências de aprendizagem linguístico-comunicativas, isto é, compreender as potencialidades do recurso à Biografia Linguística para a aprendizagem de línguas. Para isso, este projeto contou com cinco sessões que passamos a descrever sumariamente no quadro seguinte:

Sessões	Atividades desenvolvidas
Nº1	<ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma biografia linguística; - Leitura da biografia linguística anterior e preenchimento de uma grelha relativa às línguas referidas no texto; - Preenchimento de um guião pelos alunos sobre os seus dados pessoais, incluindo o contacto com diferentes línguas.
Nº 2	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita da Biografia Linguística Individual; - Apresentação do baú linguístico, para colocação das descobertas linguísticas a realizar durante a semana.
Nº 3	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha das descobertas linguísticas realizadas durante a semana; - Preenchimento de uma grelha relativa às palavras encontradas.
Nº 4	-Construção, em grupo, de elementos naturais para a composição do Jardim Linguístico.
Nº6	<ul style="list-style-type: none"> - Montagem do Jardim Linguístico; - Reformulação da Biografia Linguística inicial de cada aluno.

Quadro 1 - Atividades Desenvolvidas (Silva, 2009, p. 101)

Este estudo adotou a forma de uma investigação-ação, visto que o seu objetivo primordial residiu na procura da compreensão de uma realidade, refletindo sobre novas estratégias que permitissem sensibilizar para a diversidade linguística, regidas pelos princípios da investigação-ação, centrados em dinâmicas de sala de aula, colaborativos e participativos. (cf. Silva, 2009).

Com este estudo foi possível concluir que todos os participantes demonstraram disponibilidade e receptividade para a proposta que lhes foi sugerida, evidenciando interesse e motivação. Na análise das manifestações discursivas das composições dos aprendentes, foi possível verificar que os alunos são capazes de falar de si próprios, estruturando o seu discurso de maneira a darem a conhecer-se e transmitindo uma visão do mundo, tendo sido possível encontrar nas suas palavras elementos que certificam todo o processo de descoberta das línguas e da reflexão sobre a presença destas na vida dos sujeitos proporcionada pela elaboração da Biografia Linguística.

Levados a refletir sobre as línguas, os alunos reconheceram-nas enquanto objetos de comunicação e identificaram-se com a sua língua materna o que permite ao sujeito elementos de identificação identitária e de pertença social. Assim como, os alunos expressaram vontade de descobrir, contactar e aprender novas línguas.

É importante salientar que os alunos foram capazes de enumerar as línguas que consideravam mais importantes, indo ao encontro das línguas dominantes e com maior peso político e social.

Desta forma, a autora concluiu que a utilização da Biografia Linguística em contexto escolar potencia o desenvolvimento de diversas competências, ou seja,

“é dado à escola o papel de criadora de condições para presença gradual das línguas nas estratégias pedagógico-didáticas, evidenciando o contributo das línguas para a educação e importância de promover o desenvolvimento da personalidade do aluno em todas as suas vertentes, da sua identidade e da sua autonomia no que concerne à gestão do seu processo de aprendizagem” (Silva, 2009, p. 152).

O estudo subjacente ao Relatório de Estágio “Biografia Linguística: união de culturas no 1º Ciclo do Ensino Básico” de Joana Silva, 2012, decorreu numa turma de terceiro ano constituída por oito alunos de português língua materna e três alunos de

outras turmas, um do 2º ano e dois do 4ºano, provenientes de outras comunidades linguísticas e culturais e em que o português é língua não materna.

Este estudo teve como finalidade compreender de que forma a estratégia didática da Biografia Linguística pode representar uma mais-valia na integração de alunos de português língua não materna. (cf. Silva J. S., 2012)

Trata-se de um estudo de caso, dando a oportunidade a uma análise que não implique quantificação e medida, tendo sido implementadas quatro sessões pedagógico-didáticas.

Na primeira sessão os participantes oriundos de outras culturas elaboraram a sua Biografia Linguística individual.

A segunda sessão iniciou-se com a leitura da obra “A história de Maria Benguela e Pascoal” de Kathy Silva, abordando assim a questão da interculturalidade, sendo o ponto de partida para a apresentação da história linguística dos três alunos de outras culturas. Estes preencheram um cartaz da árvore com as línguas dos seus familiares. Surgiu, deste modo, a consciencialização sobre os repertórios linguísticos dos participantes.

No que diz respeito à terceira sessão, foi proposto aos alunos a elaboração da sua Biografia Linguística individual. De seguida, foi feita a leitura da obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Como atividade de pós-leitura os alunos identificaram no mapa o percurso feito pela personagem principal da história.

Por último, a quarta sessão surgiu com o intuito de contextualizar a temática da diversidade linguística e cultural. A atividade principal desta sessão foi a aprendizagem músicas tradicionais infantis de vários países, nomeadamente do Canadá, Rússia, Japão e Nigéria (cf. Silva J. S., 2012).

Foi possível concluir com este estudo que os participantes têm uma fraca consciência da diversidade linguística existente no mundo. Contudo, foi possível verificar conhecimentos de alguns elementos culturais, tais como a bandeira, o tipo de habitação, monumentos e sistemas de escrita, revelando, as crianças, interesse e curiosidade em conhecer outras culturas.

Enquanto aprendentes de línguas, foi revelado um desejo na aprendizagem de línguas, apresentando como motivos para esta aprendizagem o sucesso escolar, a inserção social, o desejo de viajar.

Foi também possível verificar uma abertura e receptividade às línguas e culturas. As representações sobre as línguas e culturas apresentam-se como positivas, na generalidade, expondo respeito por todos os sujeitos o que demonstra uma boa integração dos alunos oriundos de outras culturas.

Durante este projeto todos os participantes afirmaram gostar da Língua Portuguesa, independentemente de ser língua materna ou língua de acolhimento.

Face ao exposto, foi possível comprovar que a Biografia Linguística se apresenta como uma mais-valia no processo de integração das crianças de outras comunidades linguística e/ ou culturais numa atitude de respeito e aceitação pelas diferenças linguísticas e culturais (Silva J. S., 2012).

Perante estes dois projetos podemos verificar que, efetivamente, a Biografia Linguística, como estratégia de reflexão sobre a relação do indivíduo é importante para a construção da identidade do sujeito e na valorização dos seus repertórios linguístico-comunicativos.

Capítulo II:

A Autoestima

1. A autoestima na infância

A infância é uma fase de desenvolvimento humano assinalada por importantes mudanças e aprendizagens. Autores como Piaget, Freud e Erikson consideram esta fase do desenvolvimento humano como uma etapa fulcral pelas aquisições ao nível cognitivo e social (cf. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). A infância, como fase do desenvolvimento humano, é geralmente dividida em três partes: os dois primeiros anos de vida; o período pré-escolar e o período escolar. É este último o que passamos a caracterizar.

A idade escolar traz consigo um contexto social diferente para a criança, “onde esta interage frequentemente com os pares, professores e outros adultos desse contexto [escolar]. [...] Aí, a criança descobre novas regras, rituais e autoridades, mas também uma nova liberdade, amizades e um leque de novas oportunidades” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 61). Ao longo desta etapa, as crianças vão conhecendo as suas características cognitivas, físicas, sociais o que leva à construção do seu autoconceito e da sua autoestima.

Os autores supracitados afirmam que Freud apresenta esta fase como *o estágio de latência*, no qual a criança diminui a sua atividade sexual, característica do estágio anterior, “dando lugar ao desenvolvimento de múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais” (p. 62).

Por sua vez, estes autores afirmam que Erikson defende que, com a entrada na escola, a criança compreende o que é valorizado pelo adulto, isto é, começa a interessar-se por instrumentos de trabalho, o que a leva a entender a questão da competência e da produtividade (cf. Rabello & Passos, n.d.). A criança passa a perceber que ao investir nas suas capacidades é recompensada pelo seu empenho e esforço.

Por tudo isto, Erikson afirma que nesta fase do desenvolvimento humano existe uma vertente positiva e uma vertente negativa. A vertente positiva é caracterizada pela “capacidade e método, o que se reflecte numa auto-imagem positiva e na motivação para a resolução de problemas e de novas aprendizagens” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 62). Por sua vez, a vertente negativa é determinada pelo “sentimento de inferioridade e de inadequação por [a criança] não se sentir segura nas

suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social” (*ibidem*).

O período escolar como fase de desenvolvimento é de extrema importância para o estabelecimento de relações de amizade, neste período a criança estabelece interações sociais e a sua autoestima vai-se desenvolvendo com a pertença a um grupo de pares. Deste modo, podemos afirmar que o estabelecimento de relações afetivas com os pares é um fator primordial para o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Rosenberg (1965) refere-se à autoestima como “a avaliação que a pessoa efectua e geralmente mantém em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor, que engloba uma componente predominantemente afectiva, expressa numa atitude de aprovação/desaprovação em relação a si mesma” (Romano, Negreiro, & Martins, 2007, p. 107). Harter (1993), citado por Monteiro (2012), aponta a autoestima como “auto-valor, como a visão global que a pessoa tem de si própria” (p. 16). Para Reasoner (1992), citado pela mesma autora, a autoestima são “as avaliações que as pessoas mantêm de si próprias, podendo revestir atitudes de aprovação ou desaprovação, de acordo com o grau em que se sentem respeitáveis, competentes, significativas e eficazes” (pp. 16-17). Curry e Johnson (1990) citados por Dias (2014) referem, por sua vez, que a autoestima se reflete na posse de um sentido de identidade, na segurança e reconhecimento do valor próprio, esforço e respetivas realizações, faculta confiança, energia e otimismo e é desenvolvida pelas experiências que o indivíduo vive.

Face ao exposto, podemos declarar que autoestima é considerada essencial no processo de desenvolvimento pessoal e social da criança.

Para Portugal e Laevers (2010), a autoestima merece uma particular atenção no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que condiciona a aprendizagem, visto que está relacionada com o desejo de aprender, com a abertura a novas experiências e vivências, com a curiosidade, sentindo-se a criança com uma autoestima positiva competente, impulsionada, com prazer e desejo de fazer novas aprendizagens.

De acordo com Alcántara (1991), a autoestima não é inata, mas uma aquisição ao longo da história de cada pessoa, “é fruto de uma longa e permanente sequência de acções e paixões que nos vão conformando no decurso dos nossos dias”. O autor corrobora do pensamento de Rosenberg quando afirma que a autoestima é estável, difícil de remover ou mudar e que geralmente se mantém. Contudo, Alcántara afirma

também que “a sua natureza não é estática, mas dinâmica e, portanto, pode crescer, arraigar-se mais intimamente, ramificar-se e interligar-se com outras atitudes nossas; ou pode debilitar-se, empobrecer-se e desintegrar-se” (p.17).

Segundo Quilles e Espada (2014) e Alcántara (1991), existem três componentes da autoestima: a cognitiva, a afetiva e a comportamental.

Relativamente à primeira, podemos afirmar que é a opinião, crenças e ideia que se tem da própria personalidade e conduta, o que se define como autoconceito. Este “ocupa um lugar privilegiado na génese, crescimento e consolidação da auto-estima [...] que se faz acompanhar pela auto-imagem ou representação mental que um sujeito tem de si mesmo no presente e nas aspirações e expetativas futuras” (Alcántara, 1991, p. 19)

Por sua vez, no que diz respeito à componente afetiva, podemos dizer que é a valorização das nossas características que consideramos de modo positivo ou negativo, podendo gerar o sentimento de favorável ou desfavorável, de agradável ou desagradável, o sentir-se bem ou mal consigo próprio. Esta componente é a contestação da emotividade diante dos valores que o indivíduo observa em si.

Por fim, a componente comportamental é a intenção e decisão de atuar, ou seja, é “auto-afirmação dirigida para o próprio eu e em busca de consideração e reconhecimento por parte dos outros. O esforço para conseguir estima, honra e respeito diante dos outros e de nós mesmos” (*ibidem*, p. 20).

A criança com uma autoestima elevada dispõe da energia necessária para a superação de obstáculos, “adapta-se bem a novas situações e é capaz de lidar com experiências difíceis, sendo os sentimentos negativos expressos de forma adequada” (Portugal & Laevers, 2010, p. 44), assim, a sua segurança, confiança e valor pessoal estão patentes na sua persistência para alcançar os objetivos, fazendo cada vez mais progressos perante tarefas complexas e consegue “atribui[r] sucesso a si própria, ao seu próprio esforço e competência” (*ibidem*, p.45).

A criança com uma autoestima positiva determina a sua autonomia pessoal, uma vez que encontra bases para ser autossuficiente, segura de si mesma, capaz de tomar decisões e fazer escolhas para os objetivos que pretende alcançar. Desta forma, a criança com uma autoestima elevada fomenta uma relação social positiva, aceita-se a si mesma, compreende os seus sentimentos, necessidades e pensamentos, aceitando mais facilmente o outro.

Por outro lado, a criança com uma autoestima baixa/negativa vê-se, a si mesma, cheia de defeitos, minimizando as suas virtualidades, os pontos fortes da sua personalidade, não procura alterar aquilo que sente que não é agradável porque considera impossível melhorar e executa o seu trabalho sem confiança nas suas capacidades e competências, estando sempre insatisfeita com os seus resultados, enfrentando cada nova tarefa de aprendizagem com medo do fracasso, de desiludir, de falhar, desconfia de si mesma e das suas potencialidades responsabilizando-se frequentemente pelo fracasso e desiste com facilidade dos seus objetivos.

Estas crianças, com autoestima menos elevada, muitas vezes orientam as suas ações consoante os desejos dos outros, sentindo-se frustradas, tristes e aborrecidas. São muito dependentes dos outros, procurando o reconhecimento e anuindo a decisões e opções dos outros com medo de mostrar as suas. Desta forma, evitam responsabilidades, uma vez que têm dúvidas antes de tomar qualquer atitude e procuram ter sempre a aprovação dos outros. Em suma, a criança não gosta de si mesma e vê os outros a rejeitá-la pelas suas imperfeições (cf. Quilles & Espada, 2014).

Como referido anteriormente, a interação social é um processo imprescindível na edificação da autoestima. Neste sentido, a identidade social integra a autoestima que advém do sentimento de pertença a um grupo social com valor e significado emocional e desenvolve-se a partir da imagem que os outros projetam sobre a criança.

Assim, o desenvolvimento da autoestima inicia-se no contexto familiar, onde as crianças estabelecem as suas primeiras interações e relações mais significativas.

Se a criança não corresponde às expectativas dos pais ou se é constantemente repreendida pode desenvolver um sentimento de inferioridade, de falta de valor, o que pode levar a uma perda da sua confiança e segurança.

Depois da família, a escola é o contexto mais relevante para o desenvolvimento da autoestima, quer na relação com o professor quer na relação com os pares.

Alcántara (1991) apresenta na sua obra normas a que o educador/professor deveria obedecer para a promoção da autoestima: desviar todas as expressões que possam representar uma opinião pejorativa da imagem da criança, não a expondo nem desvalorizando a personalidade da criança em público; ser possuidor de uma imagem clara dos valores e qualidades da criança e aproveitar qualquer boa conduta para fazer refletir a criança, conduzindo-a ao encontro consigo mesma.

Em suma, cabe ao professor colaborar no processo de promoção da autoestima, uma vez que é importante evidenciar as qualidades, capacidades e aptidões da criança. É fulcral acentuar os aspetos positivos de cada criança, valorizando cada qualidade e conquista e dando menor atenção às suas falhas.

Os colegas da escola também desempenham um papel fundamental na construção da autoestima, na configuração da sua própria imagem. A criança com baixa autoestima receia a possibilidade de não ser aceite no grupo, é sensível e evita o contacto com as outras crianças. Por sua vez, a criança com autoestima positiva consegue estabelecer relações de amizade com facilidade.

Neste sentido, é importante para a criança em idade escolar, independentemente da sua pertença social, linguística, cultural ou étnica, criar relações de amizade, comunicando. Só assim pode dar a conhecer a sua identidade linguística, partilhar as suas experiências e vivências, semeando a igualdade, o respeito e abertura face à diversidade. Nesta partilha, a criança vai-se construindo e descobrindo, vai alargando o seu repertório de experiências, criando alicerces para o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Quilles e Espada (2014) apresentam-nos instrumentos de avaliação da autoestima, nomeadamente, a autodescrição livre e a escala de autoestima de Rosenberg.

A autodescrição livre consiste em solicitar à criança que se descreva através de um desenho, expondo verbalmente como se vê. Segundo os autores, este tipo de instrumento auxilia na primeira abordagem para conhecer a criança, como ela pensa e se vê. Apresentam como vantagem deste instrumento, o facto de ser simples e rápido. Contudo, asseguram ser difícil de avaliar uma vez que a sua interpretação está dependente da subjetividade do avaliador.

A Escala de autoestima de Rosenberg foi um instrumento desenvolvido para avaliar a autoestima global. Esta escala é constituída por 10 itens, “com conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo” (Romano, Negreiro, & Martins, 2007, p. 108), entre os quais 5 estão redigidos de forma positiva e os restantes 5 de forma negativa (figura 2). Para cada item existem 4 opções de resposta (4 = concordo totalmente; 3 = concordo; 2 = discordo e 1 = discordo totalmente).

1. De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.
2. Por vezes penso que não presto. (R)
3. Sinto que tenho algumas boas qualidades.
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio. (R)
6. Por vezes sinto que sou um inútil. (R)
7. Sinto que sou uma pessoa de valor.
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio. (R)
9. De um modo geral sinto-me um fracassado. (R)
10. Tenho uma boa opinião de mim próprio.

Figura 1- Escala de Autoestima de Resonberg

É notória a importância do desenvolvimento de uma autoestima positiva e a sua promoção durante a infância, cabendo à escola uma missão particular na promoção e na construção de uma autoestima positiva. Assim, estratégias como a Biografia Linguística podem ter um papel fundamental no processo de construção de uma autoimagem gratificante por parte das crianças.

2. O papel da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima

De acordo com Perregaux (2002), as (auto)biografias e histórias de vida ganharam um papel fundamental na década de 80 do século passado, movidas em várias áreas das ciências sociais e humanas.

Gusdorf (1991), citado por Silva, J. S. (2012), refere que a análise do conceito autobiográfico consta de três eixos essenciais: o Eu (Auto) relativo à identidade e à consciência de si mesmo; a vida (Bio) como continuidade dessa identidade e, por fim, a escrita (Grafia) que abrange a técnica utilizada para o registo da história. Por outras palavras assume-se que a (auto)biografia é a narrativa de uma história pessoal, consciente de si, da sua identidade, do que o sujeito é e das suas memórias. Isto é,

“descrever a trajetória única de um ser original e irrepetível é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras” (Carino, 1999, p. 154).

Também Connelly e Clandinin (1995) definem narrativa “como o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo em que vivem” (in Silva, 2009, pp. 30-31).

Assim, a narrativa biográfica organiza alguns acontecimentos relevantes experimentados e vivenciados, dando sentido à existência e fazendo do próprio autor uma personagem da sua vida (cf. Silva J. S., 2012)

De um modo particular, e como já referido anteriormente, a Biografia Linguística determina a

“capacidade de o indivíduo relatar os factos e acontecimentos que constituem a sua história e experiência nos domínios linguístico e comunicativo ao longo da vida [...]. As biografias linguísticas atribuem sentido aos contactos com as línguas que os indivíduos vão estabelecendo ao longo da vida, de modo a que estes possam valorizar a sua identidade plural, abrir-se à Alteridade e desenvolver os seus repertórios plurilingues e culturais” (Costa, Moreira, & Pinho, 2014, pp. 189-190).

A língua envolve um carácter identitário que vai além da sua função comunicativa, ou seja, é através da língua que os falantes criam laços, “é nas relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade que a linguagem exerce efectivamente o seu papel unificador, comunicativo e identitário” (Silva, 2009, p.62).

Nesta perspetiva, a criança ao comunicar está a estabelecer relações de amizade e a construir-se enquanto falante, está a configurar a sua própria imagem, a partir da pertença a um grupo social que a entenda, a respeite e a aceite. A Biografia Linguística assume-se como um “instrumento para o alcance do conhecimento e a compreensão das nossas relações com os outros e com o mundo” (Holly, 1992 in Silva, 2009).

Ao questionarmos quem somos, estaremos a reconhecer traços da nossa personalidade, da nossa identidade, estaremos a encontrar a definição de nós mesmos e a imagem que os outros terão de nós, “a estruturação da identidade individual [...] procederá sempre de uma definição de si” (Silva, 2009, p. 84).

A realização da estratégia pedagógico-didática da Biografia Linguística encerra componentes constitutivos da definição do indivíduo:

“uma definição de si, estruturada através de um conjunto de referentes objectivos que o identificam e o distinguem dos demais [...] e um conjunto de referentes subjectivos, relativos à representação que o sujeito tem de si mesmo. Estes elementos subjectivos são acompanhados da estima que o sujeito tem sobre si próprio, ou seja, do sentimento que nutre por si próprio e que pode ser perspectivado sob dois olhares: o reconhecimento de si por si próprio e o reconhecimento de si pelos outros” (*ibidem*).

Nesta ótica, a criança ao realizar a sua Biografia Linguística está a fazer uma retrospectiva das suas experiências considerando a imagem que tem de si própria e a imagem que julga ter perante os outros, está a fazer uma avaliação de si, a dar sentido à sua identidade reconhecendo o seu próprio valor.

A estratégia pedagógico-didática da Biografia Linguística é uma mais-valia, uma vez que pode ser vista como instrumento que “reúne um conjunto de potencialidades e vantagens que, aplicadas em contexto escolar, potenciarão a consciencialização sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as línguas, numa perspectiva de educação plurilingue e de (re)conhecimento individual e colectivo” (Silva, 2009, p. 81). Por outras palavras, a criança ao elaborar a sua Biografia Linguística e ao partilhá-la com os seus colegas está a ganhar consciência de si mesma e das suas experiências com as línguas, a criança “estará a reflectir sobre os momentos mais significativos que vivenciou e sobre o modo como esses momentos contribuíram para a sua forma de estar e agir, seja no domínio pessoal ou social” (*ibidem*, p. 32), num processo de autoquestionamento, podendo perceber que cada um tem a sua identidade linguística e que poderá ser aceite em qualquer grupo.

De acordo com a autora mencionada, a Biografia Linguística permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo e dar-se a conhecer ao outro com quem comunica e interage, fortificando um processo de aceitação recíproca da diferença como parte integrante de cada um.

A Biografia Linguística sendo um relato da história pessoal de aprendizagem e contacto com as línguas, ajudará a criança a refletir e a avaliar as suas capacidades e

competências, no seu desempenho enquanto aprendente de línguas e na possibilidade de progresso. Por isso, a criança estará aberta a novos desafios, entusiasmada, confiante e segura demonstrando as suas capacidades, ou seja, indicando o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Num mundo onde as fronteiras são cada vez mais ténues e a diversidade linguística é uma realidade, é urgente aprender a conviver, comunicar e interagir com cada um dos Eus que se cruzam, criando contextos que possibilitem a aceitação, respeito, tolerância e união entre povos (cf. Silva 2009). Só assim se pode caminhar para a construção de indivíduos capazes, conscientes das suas capacidades e do seu valor, através das suas histórias e experiências, desenvolvendo, desta forma, uma autoestima positiva.

Capítulo III:

Orientações Metodológicas do Estudo

1. Metodologia de Investigação

Após a apresentação do enquadramento teórico do estudo, torna-se pertinente expor as escolhas feitas no que diz respeito à metodologia utilizada para levar a cabo o projeto de intervenção e investigação. Tendo em consideração a natureza do nosso estudo, optámos por uma metodologia de tipo investigação-ação, numa perspetiva qualitativa. Esta modalidade de investigação qualitativa – investigação-ação - está fortemente ligada à educação e na linha de pensamento de Latorre (2003) “é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (in Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 358), permitindo que este reflita sobre a sua prática e possibilite mudanças. Para Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” e “é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.26).

A metodologia de investigação-ação é definida por Lomax (1990) como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” e por Bartalomé (1986) como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizado por profissionais de ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho et al., 2009). Assim, esta metodologia é identificada pelo seu cariz de pesquisa que aponta para uma transformação da realidade privilegiando a melhoria da prática e a sua compreensão.

Vários autores defendem que existem características primordiais na investigação-ação, tal como ser participativa, prática e interventiva uma vez que o professor intervém na melhoria da sua prática docente; colaborativa envolvendo intervenientes no processo de investigação que colaboram entre si; cíclica porque abrange uma espiral de ciclos em que as descobertas potenciam mudanças que vão sendo sistematicamente avaliadas (cf. Coutinho et al., 2009).

De acordo com alguns autores, podemos declarar que a investigação-ação tem como principais objetivos “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985 in Coutinho et al., 2009, p. 363) e “[uma] intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1994, *ibidem*).

Por conseguinte, “fazer investigação-ação implica planejar, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Latorre apresenta como metas da investigação-ação:

“melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação; aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da investigação” (*ibidem*).

Em suma, a metodologia do tipo de investigação-ação permite ao professor-investigador refletir sobre questões de carácter prático, tendo como potencialidades a reflexão sobre si, sobre as suas vivências e sobre a ação, desenvolvendo o seu autoconhecimento, a reconstrução de concepções e práticas, confrontando-se consigo próprio e questionando-se com o intuito de conceber melhorias nas suas práticas.

1.1 Objetivos de Investigação

Este projeto de investigação-ação no âmbito da diversidade linguística surge após algumas leituras sobre educação para a diversidade linguística e sobre o papel da escola e do professor na integração e não discriminação dos alunos alófonos reflexo dos fluxos migratórios tão presentes nas sociedades dos dias de hoje, trazendo uma progressiva diversidade linguística e cultural para as escolas.

Foi a partir destas leituras, que ganhámos consciência que a educação para a diversidade linguística é da “responsabilidade de todos os educadores e professores e

[que] assenta no desenvolvimento de atitudes e comportamentos (socio) linguísticos positivos” (Pereira, 2014, p. 83) e que “a educação deve servir a humanização, entendida também, como a construção da identidade singular num processo de enriquecimento em que o homem se vai definindo individual e diferenciadoramente sem nunca esquecer a capacidade de dialogar com os outros” (Andrade, Martins, & Leite, 2002, p. 77). Por isso pretendemos desenvolver nos participantes deste projeto valores de respeito, aceitação, abertura face ao outro, mas também aceitação, respeito e valorização da sua própria identidade linguística e cultural. Desta forma, quando a escola abre portas para uma abordagem plural das línguas e das culturas como a sensibilização à diversidade linguística, abre espaço também para a “compreensão e valorização do outro e de si próprio, para que, em conjunto, [se] possa transformar o mundo num espaço melhor, contrariando a exclusão e a subordinação linguística” (Andrade, Martins, & Pinho, 2014, p. 178).

Segundo Andrade, Martins e Pinho (2014), uma educação para a diversidade linguística realizada através das abordagens plurais privilegia a compreensão do outro, dando condições para o desenvolvimento da autoestima, pela valorização, respeito e aceitação da sua identidade, nomeadamente linguística e cultural.

Foi desta forma que pensámos na estratégia da Biografia Linguística como proposta didática para que os alunos se reconheçam a si individualmente e ao outro no que diz respeito à valorização dos diferentes repertórios linguístico-comunicativos, suas vivências interculturais e sua representação. Assim, o aluno num processo de “auto-questionamento das suas imagens linguísticas, potencia a compreensão de si próprio e do contexto educativo no qual se insere, descobrindo-se e desenvolvendo-se permanentemente” (Silva, 2009, p. 83).

Nesta linha, concordamos com Andrade, Martins e Leite (2002) quando afirmam

“que a construção da identidade terá sempre de passar por uma consciencialização de si, do outro, dos seus discursos, dos seus comportamentos e atitudes, isto é, das suas línguas e culturas, e nesta educação da consciência, as línguas que aprendemos, com que contactamos serão sempre referências auto-constructivas do sujeito” (Andrade, Martins, & Leite, 2002, p. 78).

Após a apropriação de alguns conteúdos e o contacto com crianças com nacionalidades e línguas maternas que não a portuguesa, nasceu em nós o gosto e a curiosidade por estratégias promotoras do desenvolvimento da autoestima a partir do conhecimento de si e da valorização de todos os repertórios linguístico-comunicativos, surgindo, desta forma, a questão de investigação:

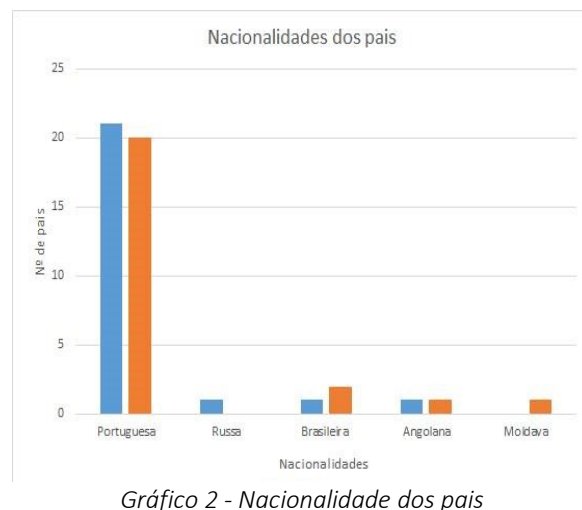
- Qual o contributo da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima e na valorização do repertório linguístico-comunicativo das crianças nos primeiros anos de escolaridade?

Para responder à questão de investigação concebemos, em díade, o projeto “À procura de mim descubro o mundo”, onde cada sessão teve como objetivo a sensibilização para a diversidade linguística, procurando que os alunos descobrissem, reconhecessem e valorizassem a sua própria identidade linguística e cultural, desenvolvendo a autoestima, através de autorretratos, da pesquisa sobre a origem do seu nome e da elaboração da sua Biografia Linguística após o contacto com a Biografia Linguística de uma criança plurilingue. Neste projeto houve ainda sessões dinamizadas pela colega de díade com o intuito de sensibilizar para as funções e importância da escrita, proporcionar o contacto com os diferentes sistemas de escrita e alfabetos.

2. O Projeto de Intervenção didática

2.1 Caracterização do contexto de intervenção

O nosso estudo foi desenvolvido numa Escola Básica do concelho de Aveiro, inaugurada em 1997. O Agrupamento onde está inserida tem como lema “Uma escola, uma família” e reconhece-se como um espaço que procura ser familiar, afetivo, acolhedor e de referência para todos os aveirenses e, é neste sentido, que os princípios deste Agrupamento assentam no desenvolvimento harmonioso da



personalidade de cada um, na promoção da igualdade de oportunidades, na formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e no respeito pelas leis e valores nacionais.

No que concerne ao público-alvo do nosso projeto didático, trata-se de uma turma constituída por 24 alunos do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Para podermos conhecer melhor a turma, foi necessário recorrer às fichas biográficas dos alunos. Desta forma pudemos verificar que 23 dos alunos têm nacionalidade portuguesa e apenas uma criança tem nacionalidade russa. Foi também a partir do recurso às fichas biográficas que tivemos conhecimento das nacionalidades dos pais dos 24 alunos desta turma de 1º ano de escolaridade. Como é possível observar no gráfico 1, a maioria dos pais é de nacionalidade portuguesa, contudo é visível a existência de pais com nacionalidade russa, moldava, angolana e brasileira. Para o nosso estudo, foi importante coletar e referenciar estes dados para a escolha das línguas a trabalhar neste projeto de intervenção.

Segundo Portugal e Laevers (2010), “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem com espontaneidade, mostram vitalidade e autoconfiança” (p.20). Foi neste sentido que procurámos conhecer¹, antes e após a implementação do projeto de investigação-ação, os níveis de bem-estar emocional e de implicação dos alunos. Para Laevers, o bem-estar emocional pode ser definido “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia.” (Laevers et al., 1997, in Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Existem 5 níveis de bem-estar emocional, sendo o nível 1 o mais baixo e o 5 o nível mais alto, estando a maioria das crianças no nível 5, evidenciando satisfação e felicidade. Relativamente à implicação, o mesmo autor define-a “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso

¹ No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 elaborámos uma caracterização da realidade pedagógica onde foram utilizadas as “fichas de análise e reflexão individualizadas de crianças” de Portugal e Laevers (2010).

fluxo de energia” (*ibidem*, p. 25). Tal como nos níveis de bem-estar emocional, a implicação também abrange 5 níveis, sendo nível 5 o mais alto.

Segundo o que foi possível observar em 3 semanas de observação inseridas no plano da Prática Pedagógica Supervisionada, as crianças participantes encontram-se em níveis de bem-estar emocional e implicação bastante razoáveis (nível 4).

Para chegar a estas conclusões foram usadas as fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças de Portugal e Laevers.

Após conhecermos o contexto passamos a apresentar a inserção curricular da temática do nosso projeto de intervenção didática.

2.2 Inserção Curricular da temática

Para conceber o projeto “À procura de mim descubro o mundo” e colocá-lo em prática de forma pertinente, foi fundamental a leitura de documentos curriculares orientadores da nossa ação educativa como os Programas e Metas Curriculares para o 1º CEB de modo a contextualizar curricularmente este estudo.

A temática da autoestima está contemplada no Programa de Estudo do Meio, no Bloco 1 – *À descoberta de si mesmo*, do 1º ano de escolaridade. Assim, com este bloco tenciona-se que as crianças “estruturem o conhecimento de si próprio, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e de auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (ME, 2004, p. 105). Para que tudo isto seja possível, as crianças devem ser capazes de conhecer os seus nomes próprios, apelidos, género e idade.

Já no que concerne à Biografia Linguística e, sendo ela uma narrativa, neste estudo uma narrativa oral, e uma representação da relação e das experiências de contacto com as línguas, é relevante destacar a relação que deve ser estabelecida com o Programa de Português do Ensino Básico, no domínio da oralidade e da escrita. Esta relação prende-se com a importante missão do 1º Ciclo do Ensino Básico de “aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). Desta forma, neste projeto, os alunos trabalharam a

“aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação oral, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia” (*ibidem*).

Esta aquisição foi possível com a partilha de ideias, sentimentos e experiências, solicitando que os alunos usassem um vocabulário adequado e rigoroso, estruturando o seu discurso.

Para o desenvolvimento deste estudo, o atendimento à dimensão profissional, social e ética do perfil do educador de infância e professor do primeiro ciclo (consignado no Decreto-Lei nº 240/2001) teve um papel influente, dado que o professor deve:

“exercer a sua actividade na escola, que garante a todos um conjunto de aprendizagens diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral; fomentar a autonomia dos alunos em ordem à sua inclusão na sociedade; promover a qualidade dos contextos educativos com vista ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; identificar e respeitar as diferenças dos alunos, combatendo a exclusão e discriminação”.

Exposta a inserção curricular do projeto, passamos a apresentar as atividades que desenvolvemos nas sessões de intervenção, os seus respetivos objetivos e estratégias.

2.3 O Projeto “À procura de mim descubro o mundo”

O projeto de intervenção intitulado “À procura de mim descubro o mundo” foi implementado em seis sessões com a duração de 90 minutos cada e decorreu entre 18 de novembro e 16 de dezembro de 2015, maioritariamente durante a parte da manhã. Este projeto foi realizado com os 24 alunos da turma, contudo, apenas 12 foram criteriosamente escolhidos para a nossa análise de dados, como explicitaremos mais à frente.

Durante as seis sessões do projeto “À procura de mim descubro o mundo” foram abordadas temáticas como a sensibilização à diversidade linguística, cultural e étnica para que cada participante tomasse consciência da sua nacionalidade através da história

“Meninos de todas as cores”; Biografia Linguística e identidade linguística, procurando que as crianças se sentissem motivadas, recetivas e conscientes da sua identidade sendo confrontados com línguas, nacionalidades e culturas diferentes, das suas capacidades, podendo, desta forma, desenvolver uma autoestima positiva. No quadro seguinte (Quadro 2), apresentamos as cinco sessões mais relevantes para este estudo, de forma sucinta, bem como os seus objetivos e a sessão “uma viagem pelo mundo como agentes secretos” inserida no projeto de turma, mas concebida pela nossa colega de diáde pedagógica.

Sessões	Objetivos
Sessão1: “Meninos de todas as cores”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade étnica, linguística e cultural; - Consciencializar para a existência de diferentes nacionalidades e diferentes línguas; - Valorizar a identidade e a diferença promovendo a: abertura, aceitação e respeito por si e pelo outro.
Sessão 2: “A origem do meu nome”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; - Proporcionar a descoberta da identidade e a importância do nome próprio; - Desenvolver o autoconhecimento e a autoestima.
Sessão 3: “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade linguística; - Apresentar a existência de diferentes sistemas de escrita; - Proporcionar o contacto com os alfabetos cirílico e latino; - Sensibilizar para as funções e importância da escrita.
Sessão 4: “ A minha Biografia Linguística”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade linguística; - Proporcionar a descoberta da identidade através do preenchimento da Biografia Linguística.
Sessão 5: “À procura das línguas no meu bairro!”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade étnica, linguística e cultural; - Facultar a representação de itinerários e de localização espacial; - Proporcionar a descoberta da paisagem linguística no meio; - Consciencializar para a existência de diferentes línguas e alfabetos o meio onde nos encontramos.

Sessão 6: “Descobri(me)?!”	- Analisar os contributos do projeto no desenvolvimento da autoestima, do conhecimento de si e na sensibilização para a diversidade linguística nos participantes.
-------------------------------	--

Quadro 2 - Visão geral das sessões

2.3.1 Sessão 1 – “Meninos de todas as cores”

A sessão 1 do nosso projeto, intitulado “Meninos de todas as cores, foi desenvolvida a 18 de novembro. Esta primeira sessão teve início com a sessão de leitura da obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares², revendo alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor e ilustrador), focando-nos essencialmente na capa e título, com o objetivo dos alunos relacionarem as figuras de cinco meninos, que representam diferentes etnias dos cinco continentes, com o título da obra de Luísa Ducla Soares supramencionada. Posto isto, deu-se lugar à leitura da história e seguidamente ao reconto, auxiliado pelas figuras de cinco meninos em cartolina: o branco, o amarelo, o preto, o vermelho e o castanho. Foi a partir do reconto da história “Meninos de todas as cores” que tivemos o ponto de partida para a consciencialização e sensibilização para a diversidade étnica, cultural e linguística, uma vez que levámos as crianças a verificar que a personagem principal viajou por vários continentes onde encontrou amigos de várias cores, que se identificavam com vários elementos de diferentes cores, vestiam roupas diversas e falavam línguas distintas, ou seja, que cada menino tinha a sua identidade linguístico-cultural sua própria maneira de ser e de estar consoante o local onde se encontrava.

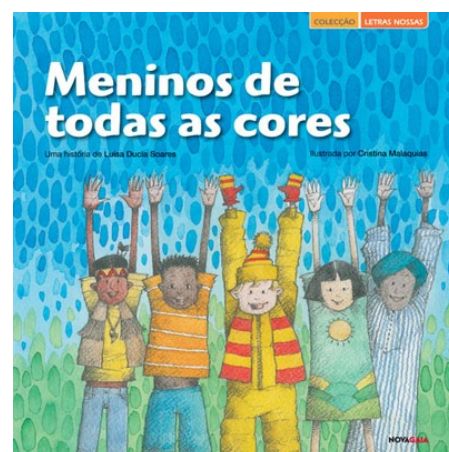


Figura 2 - Capa da obra "Meninos de todas as cores"

² Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Vila Nova de Gaia: Nova Gaia.

Concluído um breve diálogo sobre o conceito de cultura e etnia, foi distribuído, por cada par de alunos, um envelope com o conjunto de elementos figurativos presentes na história (açúcar, leite, neve, sol, girassol, areia, fogo, cerejas, sangue, terra, chocolate, tronco da árvore, estrada, azeitonas e noite). Nesse momento, cada aluno, juntamente com o seu par, devia chegar a um acordo e escolher um elemento com o qual se identifica visto que ambos não podiam escolher o mesmo elemento. Após esta escolha, os alunos colaram o elemento figurativo selecionado numa folha branca e fizeram o seu autorretrato, tendo em conta as suas semelhanças com o elemento figurativo escolhido (figura 3).

Para concluir esta primeira sessão os alunos apresentaram à turma, oralmente, a sua ilustração, dizendo como se viram e porque é que se identificavam com os elementos figurativos eleitos.

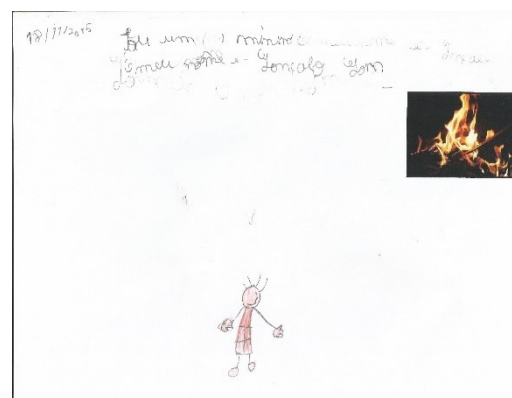


Figura 3 - Elementos figurativos

2.3.2 Sessão 2 – “A Origem do meu nome”

A segunda sessão do projeto realizou-se no dia 25 de novembro e foi designada “A Origem do meu nome”. Esta sessão teve como principais objetivos sensibilizar para a diversidade linguística; proporcionar a descoberta da identidade e a importância do nome e o desenvolvimento da autoestima.

Esta sessão teve início com um breve diálogo sobre o conceito de identidade, fazendo perceber aos alunos que a identidade é um conjunto de características que distinguem uma pessoa, tais como o seu nome, a língua, nacionalidade e cultura, família, os seus traços físicos e psicológicos, capacidades intelectuais, tornando-a única e diferente de todas as outras. E, por isso, cada pessoa tem o seu próprio nome.

Foi a partir deste diálogo que apresentámos o livro “A menina sem nome”³ e à semelhança da sessão anterior começámos por analisar aspetos relativos ao paratexto.

³ Sanchez, J. L., & Pacheco, M. A. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Despertar.

Lida a história, as crianças recontaram-na por palavras suas, consciencializando-se da importância de termos um nome, que é também um direito, segundo a *Convenção sobre os direitos da criança* de 1989 da UNICEF, artigo 7, e que nos identifica.

Seguidamente, foi solicitado aos alunos que entregassem um trabalho de pesquisa (figura 4) feito previamente, em casa, com o auxílio dos pais, para que as crianças compreendessem as razões da escolha dos seus nomes e a sua origem. Este trabalho de pesquisa teve como grande objetivo levar os alunos a compreender que cada um é único e especial, possuindo características singulares e, por esse motivo, cada um tem o seu próprio nome, que os nomes podem ter várias origens, significados culturais e variações nas diferentes línguas. A título de exemplo mostrámos as variações do nome Maria em inglês e francês (Mary e Marie) e do nome João em inglês, francês, italiano e espanhol (John, Jean, Giovanni e Juan).

Nesse sentido, no fim da sessão, foi distribuído um marcador de livro personalizado (figura 5) a cada aluno onde estava presente a origem e o significado do seu nome.



Figura 4 - Inquérito "A origem do meu nome"



Figura 5 - Marcadores de Livros

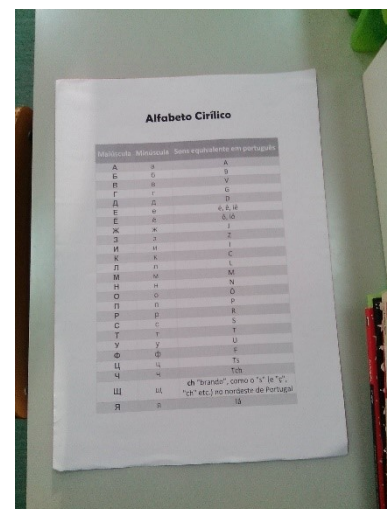
2.3.3 Sessão 3 – “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”

A sessão 3 intitulada “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos” realizou-se a 2 de dezembro e teve como principais objetivos sensibilizar para a diversidade linguística, levar a reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos, proporcionar o contacto com os alfabetos cirílico e latino e sensibilizar para as funções e importância da escrita. Esta terceira sessão, embora inserida no projeto “À procura de mim descubro o mundo”, não está diretamente relacionada com este estudo. No entanto, tentámos definir objetivos que se pudessem relacionar com este estudo, ou seja, proporcionar a descoberta da identidade linguística através dos alfabetos.

Para iniciar esta sessão, realizou-se um pequeno diálogo com o intuito de verificar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita, no sentido de

perceber se sabiam da existência de diferentes alfabetos no mundo e diferentes maneiras de escrever para que, desta forma, reconhecessem a sua forma de escrever e se identificassem com o alfabeto latino.

Concluída esta pequena conversa, foi apresentada a histórias “Os alfabetos”⁴ com recurso ao *PowerPoint*. Esta história veio reforçar a percepção que em países diferentes geralmente se falam línguas diferentes e também existem línguas que não usam o mesmo sistema de escrita por eles conhecido. Seguidamente, proporcionámos o contacto com o alfabeto cirílico através de um cartaz com a correspondência no alfabeto latino (figura 6) e a título de exemplo, apresentámos a correspondência da palavra “nave” (figura 7) no alfabeto latino e a sua correspondência no alfabeto cirílico. Relembramos que a opção por este alfabeto se deve à presença de uma criança com língua materna que recorre a este alfabeto.



Alfabeto Cirílico	Alfabeto Latino	Alfabeto Cirílico	Alfabeto Latino
А	a	а	a
Б	b	б	b
В	v	в	v
Г	g	г	g
Д	d	д	d
Е	e	е	e
Ж	zh	ж	zh
З	z	з	z
И	i	и	i
К	k	к	k
Л	l	л	l
М	m	м	m
Н	n	н	n
О	o	о	o
П	p	п	p
Р	r	р	r
С	s	с	s
Т	t	т	t
У	u	у	u
Ф	f	ф	f
Х	h	х	h
Ц	ts	ц	ts
Ч	ch	ч	ch
Ш	sh	ш	sh
Щ	shch	щ	shch

Figura 6 - Cartaz Alfabeto Cirílico

Posteriormente foi entregue a cada aluno um cartão com o seu nome com a correspondência fonética do alfabeto cirílico e foi pedido que, a pares, decifrassem a mensagem que continha cada cartão, com o auxílio do cartaz anteriormente apresentado.

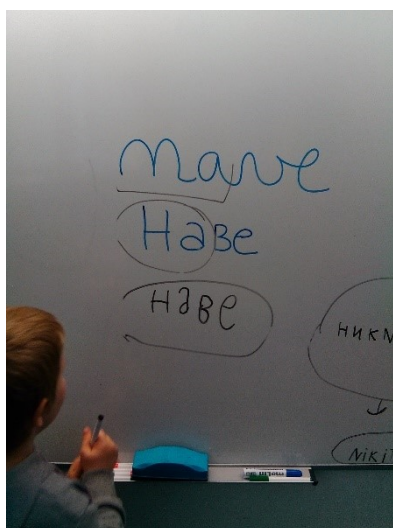


Figura 7 - Palavra "nave"

⁴ Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos. In A. I. Andrade, & F. Martins, Cadernos do LALE, Série Propostas, nº3. *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF

2.3.4 Sessão 4 – “A minha Biografia Linguística”

A quarta sessão intitulada “A minha Biografia Linguística” teve como principais objetivos sensibilizar para a diversidade linguística e proporcionar a descoberta da identidade linguística, pois a construção da biografia linguística possibilita à criança relembrar experiências passadas, atribuindo sentido aos contactos com as línguas o que permite ampliar o seu repertório linguístico-comunicativo, tal como expusemos no Capítulo I deste trabalho. Desta forma, a criança vai construindo-se continuamente, valorizando a sua identidade linguística. Esta sessão foi realizada no dia 7 de dezembro.

A quarta sessão foi iniciada com um breve resumo das sessões anteriores, para assim podermos abordar o facto de haver pessoas que falam mais do que uma língua, como o caso de uma criança participante do projeto, nascida na Rússia e cuja a sua língua materna não é o português, mas o russo. Nesta linha, foi também apresentada, a título de exemplo, uma Biografia Linguística de uma criança plurilingue, com a intenção de valorizar repertórios plurilingues, dando realce ao russo, língua materna da criança bilingue da turma.

Posto isto, foram distribuídas as fichas de orientação das Biografias Linguísticas (figura 8) pelos alunos para passarem a preenchê-las. No preenchimento cada criança pintava uma pétala de uma flor de acordo com as línguas que falava, as que percebia, as que já ouvira falar e, por fim, as que gostaria de aprender. As línguas mencionadas para a realização da sessão foram previamente escolhidas, sendo elas o português, o russo, o inglês, o espanhol, o francês, o chinês, o italiano e o alemão.

Ao longo do preenchimento das Biografias Linguísticas os alunos foram contando oralmente as suas experiências e contactos com outras línguas através de viagens, revistas, televisão e familiares migrantes.

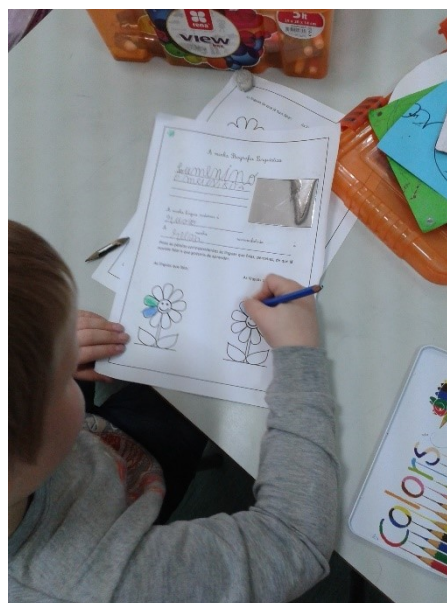


Figura 8 - A Minha Biografia Linguística

2.3.5 Sessão 5 – “À procura das línguas no meu bairro”

A quinta sessão teve como título “À procura das línguas no meu bairro” e teve como objetivos sensibilizar para a diversidade étnica, linguística e cultural, proporcionar a descoberta da paisagem linguística no meio, facultar a representação de itinerários e de localização espacial, consciencializar para a existência de diferentes línguas e diferentes alfabetos e proporcionar a descoberta da paisagem linguística.

A atividade desta sessão foi um *Peddy Paper* por um bairro aveirense, o bairro a que escola pertence, onde os alunos tiveram a oportunidade de contactar com a paisagem linguística desse bairro, ou seja, com publicidade, placas com nomes de ruas e de lojas, sinais de trânsito (figura 9), *graffit*, sinais públicos em edifícios governamentais e ainda a possibilidade de visitar uma loja russa. Vários autores encaram a paisagem linguística como “um vértice de um conhecimento mais complexo e mais profundo onde encontramos a história dos povos, as relações culturais, políticas e humana, sugerindo que o conceito Paisagem Linguística significa uma representação do que é observado, ouvido, falado e pensado” (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014, pp. 97-98).



Figura 9 - Peddy Paper

As línguas contactadas neste pequeno percurso foram português, inglês e russo.

Esta sessão serviu também para proporcionar o contacto com conteúdos relativos à Área Disciplinar de Estudo do Meio, no sentido de promover a Educação Rodoviária e da Área Disciplinar de Matemática relativo ao tópico “Orientação Espacial”.

2.3.6 Sessão 6– “Descobri(me)”

Esta última sessão foi realizada no dia 16 de dezembro, intitulou-se “Descobri(me)?!” e teve como principal objetivo analisar os possíveis contributos do projeto no desenvolvimento da autoestima, do conhecimento de si e na sensibilização para a diversidade linguística para cada participante. Para isso foi realizado um inquérito por entrevista, onde foram colocadas algumas perguntas como:

- O que achaste do projeto? O que aprendeste?
- O que mais gostaste de fazer? E de aprender?
- Ficaste a conhecer-te melhor? Porquê?
- Quais são as tuas principais características? O que mais gostas em ti? E menos? O que mudarias?
- Descobriste alguma coisa sobre ti que antes desconhecias?

Esta entrevista foi feita às doze crianças previamente escolhidas para a análise de dados, de forma individual, ou seja, cada criança foi entrevistada sozinha. Para a seleção desta amostra intencional tivemos em conta o número de alunos da turma, escolhendo metade, estando entre eles seis crianças do género feminino e seis do género masculino, incluindo a criança russa e os alunos com ascendentes de outras nacionalidades. Por fim, tentámos envolver crianças com sete, seis e cinco anos.

3. Técnicas de Recolha de Dados

A recolha de dados para este projeto de intervenção didática foi realizada através de diversas técnicas, como a observação direta, registos audiovisuais de cada sessão, fichas pessoais e uma entrevista na última sessão do projeto.

3.1 Observação direta

A observação é imprescindível num projeto de investigação-ação, segundo Pardal e Correia (1995) “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador” (p.49). Desta forma, esta técnica possibilita assistir aos comportamentos e interações dos participantes facilitando a perceção de todos os fenómenos em profundidade (cf. Coutinho et al., 2009). Carmo e Ferreira (1998) referem que a observação “é seleccionar informação pertinente, através de órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Os mesmos autores mencionam como vantagens desta técnica de recolha de dados a possibilidade de conhecer melhor os participantes, a sua cultura, a sua maneira de ser e de estar e que, de outra forma, não se conseguiria obter. Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (1992) apresentam como benefícios desta técnica “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem” e ainda “a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo” (p. 199). Como principal desvantagem os últimos autores citados afirmam que “o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo», dado que a memória é seletiva e eliminará uma grande variedade de comportamentos” (*ibidem.*)

3.2 Registos Audiovisuais

Os meios audiovisuais “são técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informações selecionadas previamente” (Castro, 2012, p. 24). Neste registo audiovisual contemplámos as

fotografias e videogravação, visto que surgem como uma mais-valia para a recolha de dados, promovendo a retificação de algumas limitações da observação direta como a nossa memória. Este registo permite ao investigador obter uma repetição das realidades vividas ao longo das sessões do projeto de intervenção didática.

Neste sentido, a fotografia revela-se “uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida que se converte em documentos de prova da conduta humana cm características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (*ibidem*). Por sua vez a vídeogravação

“é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (*ibidem*, p.25).

3.3 Entrevista

Para Bogdan e Biklen (1991), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma dessas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Segundo estes autores esta técnica “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (*ibidem*).

Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que a entrevista se caracteriza “por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (p. 192) e apontam como principais vantagens desta técnica de recolha de dados “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e “a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”(Quivy e Campenhoudt, 1992, p.194).

A entrevista mostrou-se um benefício para este projeto por ter permitido recolher dados importantes para o estudo, isto é, a opinião das crianças participantes.

3.4 Fichas dos Alunos

Ao longo do projeto “À procura de mim descubro o mundo”, os participantes realizaram algumas fichas individuais de trabalho como os seus autorretratos e a Biografia Linguística. Esta técnica tem sido bastante usada na Investigação-Ação, particularmente pelo destaque que o investigador dá ao método biográfico narrativo (Castro, 2012).

Capítulo IV:

Apresentação e Análise dos Dados

1. Metodologia de Análise de Dados

1.1 Análise de Conteúdo

Após a elaboração e a execução do nosso projeto intervenção didática adotámos como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo. Esta técnica, segundo Pardal e Correia (1995), “constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (p.73). No mesmo sentido, Amado (2013) afirma que a análise de conteúdo “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, filmes, propaganda e publicidade)” (p. 302).

O autor supramencionado declara que a primeira intenção da análise de conteúdo reside

“em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos. Pode dizer-se que, nesta perspetiva, ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve) (p. 303).

Bardin (1977) apresenta três fases diferentes na análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise consiste num plano de organização para análise. Para a autora, a pré-análise contempla três grandes missões: a eleição de documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação dos dados.

Seguidamente vem a fase de exploração do material que é a fase de organização dos dados recolhidos de acordo com as categorias definidas. Esta fase é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”

(Bardin, 1977, pp. 103-104). Para que possamos retirar o máximo de informação relevante para o estudo, importa que as categorias tenham boa qualidade. Desta forma, um conjunto de boas categorias devem incluir qualidades como: exclusão mútua, isto é, “cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (*ibidem.* p. 120); homogeneidade, ou seja, diferentes níveis devem ser separados; pertinência uma vez que devem ser adequadas e adaptadas ao material de análise; objetividade e fidelidade e ainda produtividade, quer isto dizer, quando fornecem resultados férteis em inferências, novos pressupostos e dados exatos (cf. Bardin, 1977).

Na fase final da análise de conteúdo, segue-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, fase crucial uma vez que “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Vala, 1999 in Silva & Pinto , p. 104).

1.2 Categorias de Análise de dados

Tal como referido anteriormente, as categorias resultam da transformação e organização dos dados. Com este estudo pretendemos perceber qual o contributo da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima e na valorização do repertório linguístico-comunicativo, desta forma, as categorias definidas para este projeto nascem da relação do nosso enquadramento teórico com o projeto de intervenção, dando respostas às questões de investigação. Assim, passamos a apresentar o quadro com as categorias, as subcategorias e descritores de análise dos dados recolhidos durante a implementação das atividades do projeto (Quadro 3).

Categoria	Subcategorias	Descritores
Sensibilização à Diversidade Linguística	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as línguas que dominam; - Identificar nacionalidades; - Reconhecer a existência de várias etnias, línguas e culturas no meio ambiente.
	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar curiosidade pela diversidade linguística; - Demonstrar aceitação do outro; - Valorizar os repertórios linguístico-comunicativos.
Identidade e Autoestima	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer-se a si próprio e das suas características físicas e emocionais;
	Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do repertório linguístico-comunicativo na construção da identidade. - Construir a sua Biografia Linguística.
	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar aceitação de si e do outro; - Manifestar respeito por si e pelo outro; - Valorizar dos seus atributos.

Quadro 3 - Categorias de Análise

2. Análise de Dados

Após a apresentação das orientações metodológicas do estudo e da descrição das categorias de análise dos dados, passamos a analisar os dados à luz da categorização estabelecida. A análise de dados será apresentada partindo das subcategorias (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) para as categorias, uma vez que elas são comuns às duas categorias anteriormente identificadas.

2.1 Conhecimentos

Pretendemos, ao nível dos conhecimentos, compreender se os participantes são capazes de identificar a(s) língua(s) que dominam; identificar as nacionalidades e reconhecer a existência de várias etnias, línguas e culturas no meio ambiente (categoria de Sensibilização à Diversidade Linguística). Ambicionámos ainda perceber se os alunos se conhecem a si e às suas características físicas e cognitivas e conhecem a sua nacionalidade, língua materna e outras línguas contactadas ou dominadas e a imagem que têm de si mesmos (categoria de Identidade e Autoestima).

Na primeira sessão, a atividade de partida foi a leitura da obra de Luísa Ducla Soares, *“Meninos de todas as cores”*. Após a leitura da obra, os alunos puderam verificar que a personagem principal viajou por cinco continentes e que cada um dos cinco meninos ilustrados na capa correspondia a um continente. Desta forma, os participantes compreenderam que em partes diferentes do mundo existem meninos com etnias diferentes, isto é, que existem comunidades que não têm a mesma cultura, que não têm o mesmo tom de pele, que não vestem o mesmo tipo de roupa, não falam a mesma língua e não têm as mesmas tradições. E, por essa razão, ao longo da obra os meninos que se cruzavam com a personagem principal identificavam-se com elementos diferentes.

É importante salientar que a escola onde foi desenvolvido este projeto didático situa-se num bairro aveirense onde existe diversidade, neste sentido, os alunos já tinham conhecimentos prévios relativamente à diversidade étnica e cultural.

Nesta mesma sessão foi solicitado às crianças que escolhessem, entre os elementos mencionados na história, um elemento figurativo com que se identificassem e assim construir os seus autorretratos comparando-se com o respetivo elemento. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar à turma os seus trabalhos, tendo podido argumentar as suas opções consoante os seus gostos pessoais, conforme se veem, revelando que conhecem as suas características físicas, e são capazes de as comparar com objetos ou substâncias, como podemos ver nos episódios seguintes:

Sessão 1 – Episódio 1

E: *Que elemento escolheste? // Porque é que inicialmente tinhas desenhado a estrada [para te caracterizares] e depois desenhaste o chocolate? / Porquê?*

A11: *Porque gosto mais de chocolate!*

E: *Ah! Porque gostas mais de chocolate! / Ok! // Então o que é que o chocolate te faz sentir?*

A11: *Porque é muito bom!*

E: *É bom, é saboroso!*

(...)

P: *Gostas da cor do chocolate?*

A11: *Gosto!*

P: *É parecido com o quê?*

A11: *Com a minha pele!*

E: *Com a tua pele. E a tua pele é muito quê?*

A11: *Saborosa!*

P: *E é muito...?*

A11: *É muito fixe!*

E: *E muito gira!*

P: *É muito gira! É muito escurinha, não é?*

A11: *Sim, é.*

Sessão 1 – Episódio 2

E: *Que elemento escolheste?*

A9: *O Sol!*

E: *E porquê o Sol?*

A9: *Porque gosto muito do sol!*

E: *Porquê? O que é que o Sol te faz sentir?*

A9: Bem! // Alegre!

E: Alegre? E tu és alegre?

A9: Sim, sou!

E: E mais? // O que é que o Sol te faz sentir mais? O Sol é o quê para ti? /

Como é que tu vês o Sol?

A9: É quente!

E: É quente! / E tu, és quente?

A9: Sou!

(...)

E: E tu como te vês? / És como?

A9: Sou feliz!

É visível no Episódio 1 que a criança identificada como A11 reconhece as suas características físicas comparando a sua cor de pele com a cor do chocolate. Este momento foi também exemplificativo da diversidade étnica presente na turma. Por sua vez, a criança identificada como A9, no Episódio 2, quando questionada sobre a maneira como se vê diz ser feliz e alegre, manifestando bem-estar emocional. Com estes episódios foi possível observar que estas crianças, em fase de desenvolvimento do período escolar, vão conhecendo as suas características cognitivas, físicas, sociais o que levará a construção do seu autoconceito.

Durante esta sessão, algumas crianças mencionaram, nas suas interações verbais, algumas avaliações físicas, tais como ser gordo ou pequeno. Contudo, optámos por ir na linha do texto de Luisa Ducla Soares.

Na segunda sessão, abordámos a questão da identidade e da importância do nome através da obra “*A menina sem nome*” de Sanchez e Pacheco. Após a leitura da história foi solicitado aos alunos que a recontassem por palavras suas, podendo retirar dela que a personagem principal estava perdida num país que não era o seu, onde as pessoas não falavam a mesma língua que ela e, por isso, a menina não conseguia compreender os reis daquele país, nem os governantes conseguiam conhecer a menina. Contudo, quando a família da personagem foi descoberta, os monarcas passaram a conhecer a sua identidade, visto que souberam o seu nome e a sua nacionalidade.

Tal como a personagem, “*Todas as crianças têm direito a um nome e uma nacionalidade*” (artigo 7 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, UNICEF, 1989), características essas que fazem parte da nossa identidade. Nessa sucessão as crianças conseguiram identificar a sua nacionalidade e a nacionalidade da criança alófono da turma, como podemos ver seguidamente:

Sessão 2 – Episódio 1
<p>E: <i>Sabiam que as crianças têm direitos?</i></p> <p>GP: <i>Sim!</i></p> <p>A1: <i>Sim, agora!</i></p> <p>(...)</p> <p>E: <i>Temos direito a ter um nome e uma nacionalidade.</i></p> <p>?: <i>O que é isso?</i></p> <p>E: <i>Tem a ver com o país onde nascemos. // Nós aqui somos...? / Os meninos que nasceram em Portugal são...?</i></p> <p>GP: <i>Portugueses!</i></p> <p>E: <i>Mas nós temos aqui um menino que não é português.</i></p> <p>//</p> <p>?: <i>É o Nikita!</i></p> <p>A2: <i>É o Nikita (...).</i></p> <p>A5: <i>É russo! // É russinho!</i></p>

Perante o episódio supramencionado podemos depreender que algumas crianças da turma estão conscientes da existência de outras nacionalidades presentes na turma e, conseqüentemente, conscientes da presença de outras línguas ou variedades linguísticas. Face a isto, concordamos com a ideia, já referida neste estudo, de Ferreira e Anã (2010), quando afirmam que a escola é um lugar privilegiado de contacto com línguas e culturas e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais e linguísticas.

No desenvolvimento da sessão abordámos o facto do nosso nome ser importante para a construção da nossa identidade e por sermos todos diferentes, pertencermos a famílias diferentes e termos nacionalidades diferentes, também temos, na maioria, nomes diferentes.

Nesta segunda sessão foram lidos os inquéritos preenchidos com o auxílio dos pais “A origem do meu nome”. Assim, as crianças puderam conhecer o significado dos seus nomes, a sua origem e ainda o motivo pelo qual os pais escolheram cada um dos seus nomes.

Sessão 2 – Episódio 2

E: *Todos temos um nome. / Como é composto o nosso nome? // Nós temos um nome próprio e...?*

P: *Como se chamam os nossos últimos nomes? Sabem?*

E: *Ape...*

GP: *Apelido!*

E: *Porque é que temos o apelido? / Porque também é o nome dos nossos...?*

GP: *Pais!*

(...)

E: *Nós temos um nome próprio que é o nosso nome e depois temos o apelido que é o nome que os nossos pais também têm e que identificam os nossos pais / e a nossa família.*

(...)

E: *Porque é que os teus pais escolheram o teu nome?*

A5: *Os meus pais escolheram esse nome / porque / porque / hmm / é inglês e os meus pais são ingleses.*

Neste excerto, conseguimos perceber que a criança identificada como A5 conhece a nacionalidade e a língua dos pais como elemento de identidade, podendo reconhecer a língua como peça importante na construção da identidade (cf. Martins, 2008) e, por isso, também ela compreende que o seu nome não é comum em Portugal.

Nesta sessão foi ainda possível abordar a variação dos nomes de língua para língua, como o caso de nome *João – John – Juan – Jean – Giovanni*.

No que concerne à quarta sessão, tínhamos como objetivo que as crianças identificassem a sua nacionalidade e construíssem as suas Biografias Linguísticas. Para isso, foi distribuído pelas crianças da turma uma ficha com 4 flores, na qual deveriam assinalar, pintando uma pétala dessa mesma flor com a cor correspondente, as línguas que dominavam/falavam, as línguas que percebiam, as línguas que já ouviram falar e, por fim, as línguas que gostariam de aprender.

Como é possível observar no gráfico 3, os 12 alunos previamente escolhidos para esta análise identificaram a sua nacionalidade, sendo 11 de nacionalidade portuguesa e apenas 1 de nacionalidade russa.



Gráfico 3 - Nacionalidade dos participantes

Da mesma forma, os alunos conseguiram identificar a língua que dominam e que, neste caso, são as suas línguas maternas. Porém, a criança proveniente da Rússia reconhece que domina não só a sua língua materna, o russo, como também a língua do país de acolhimento, a língua portuguesa.

Foi possível retirar da construção das Biografias Linguísticas as línguas que os alunos já ouviram falar, isto é, que já contactaram através dos meios de comunicação social, de familiares ou em viagens feitas ao estrangeiro.

Como podemos constatar no gráfico 4 todas as crianças participantes dizem ter contactado com o russo, visto que é a língua materna da criança alófona da turma e com o inglês, a língua estrangeira mais presente no quotidiano. Por sua vez, 10 participantes

afirmam já ter contactado com a língua francesa, 9 com o espanhol, italiano e alemão e apenas 7 crianças asseguram ter tido contacto com o chinês.

É importante salientar que as crianças contactaram com o russo com maior frequência e profundidade, uma vez que foi uma língua escolhida para estar presente ao longo do nosso projeto, esta escolha foi motivada pela presença da criança russa na turma.

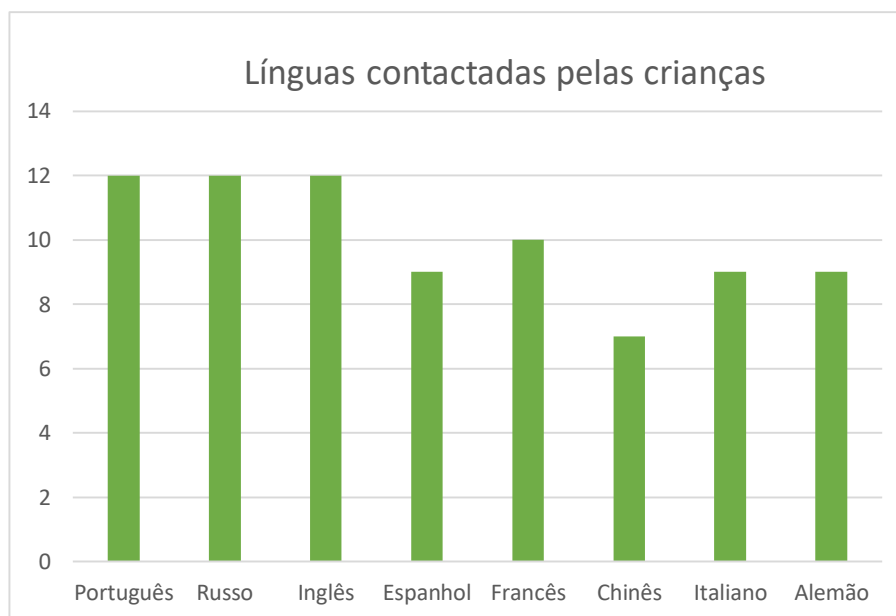


Gráfico 4 - Línguas contactadas pelas crianças

Relativamente à sessão 5 podemos verificar que os participantes identificaram sem qualquer dificuldade as línguas presentes no meio ambiente. Neste sentido, passamos a apresentar um pequeno excerto da atividade realizada nesta sessão:

Sessão 5 – Episódio 1
<p>E: Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás. / Já vimos ali um sinal STOP...</p> <p>P: Em inglês.</p> <p>E: Agora vamos estar com atenção a esta fachada e ver se encontramos mais línguas.</p>

(...)

E: *Diz assim: “A doar sangue multiplica a esperança, amor, vida, saúde, solidariedade e atitude.” // Que língua é que está aqui?*

GP: *Português!*

(...)

E: *Olhem ali para cima! / Que língua será esta?*

P: *Dirty Dog/ Dog!*

A5: *Inglês!*

E: *E sabem o que significa?*

A5: *Em minha casa dizem.*

P: *O que é dog?*

A5: *Cão!*

Na última sessão foi realizada uma entrevista aos 12 participantes para análise de dados, com o intuito de perceber quais os contributos do projeto na sensibilização à diversidade linguística e no desenvolvimento da autoestima. De uma forma geral, os participantes gostaram do projeto porque lhes proporcionou o contacto com a diversidade linguística; de aprender palavras em russo; de construir o seu autorretrato identificando-se com vários elementos, de saber o significado do seu nome e de construir a sua Biografia Linguística onde se aperceberam que já contactaram com diversas línguas e que conseguiam falar e entender algumas palavras dessas línguas.

Vejamos alguns dados obtidos através da entrevista:

Sessão 6 – Episódio 1
Após termos feito uma breve contextualização e um resumo do projeto foi perguntado à criança:
<p>E: <i>O que é que tu gostaste mais de aprender neste projeto?</i></p> <p>(...)</p>

A2: *Aprendi que toda a gente tem um nome. // Também / aprendi que / há línguas diferentes // e que nós conhecemos muitas dessas línguas.*

(...)

E: *Descobriste alguma coisa sobre ti que não conhecias?*

A2: (...) *Que havia várias línguas diferentes que eu também sei falar.*

E: *Muito bem! E sobre ti? Que tu és capaz de falar essas línguas? E mais?*

A2: *Que às vezes também consigo perceber o que os meus primos que falam francês dizem.*

(...)

E: *Diz-me lá quais são as tuas principais características? Ou seja, como é que tu te vês? / Tu és um menino como? // Tu olhas-te ao espelho e vês-te como?*

A2: *Desdentado // feliz / fofinho.*

E: *Ok! Então diz-me o que é tu gostas mais em ti?*

A2: *De ter uma família linda! De ter amigos.*

Podemos retirar deste pequeno excerto que a criança identificada como A2, ao longo do projeto, conseguiu reconhecer a existência de várias línguas no mundo que a rodeia, que estas são importantes para comunicar com os familiares e que no quotidiano temos contacto com a diversidade linguística. É possível perceber que adoção da abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística contribui a formação de atitudes de valorização das línguas, fomentando a interação entre alguns membros da sua família. De forma implícita, a criança transmite que a Biografia Linguística a levou a perceber a relação de empatia e proximidade que estabelece com as línguas com as quais contacta muitas vezes sem se dar conta.

Compreendeu ainda a importância do nome próprio e apelido na construção da identidade e além de conhecer as suas características físicas e emocionais, reconhece que tem uma família e amigos, tão importantes na construção de uma autoestima positiva.

Sessão 6 – Episódio 2

E: *O que é que gostaste mais de aprender?*

A3: *A falar russo.*

E: *A dizer umas palavras em russo. Como é que se diz “olá” em russo?*

A3: [привет] *Pribiet!*

E: *Pribiet! E “xau”?*

A3: *Hmm // Não me lembro.*

A criança identificada como A3 reconhece que o que mais gostou neste projeto foi ter contacto com a língua russa e poder ter aprendido algumas palavras. Com este episódio podemos observar que foi fomentado nesta criança o gosto e a motivação pela aprendizagem de línguas, neste caso concreto, o russo. É possível depreender que valoriza a língua materna do colega oriundo de outra comunidade linguística.

Sessão 6 – Episódio 3

E: *Olá! O que é achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo”?*

A8: *Muito bom!*

(...)

E: *O que é que gostaste mais de aprender?*

A8: *Também/ Muito muito muito!*

E: *Gostaste mais de aprender tudo?*

A8: *Sim!*

E: *Tu lembras-te que elemento da história “Meninos de todas as cores” escolheste?*

A8: *Sim!*

E: *Qual foi?*

A8: *Foi o da terra e o das plantas.*

E: Foi o da terra. E porque é que foi o da terra?

A8: Porque gosto muito da terra. Faz-me feliz! / Gosto das plantas a nascerem!

E: Ai é?! E porque é que tu gostas disso tudo?

A8: Porque foi Jesus que criou.

Perante este episódio podemos concluir que o participante gostou do projeto na sua generalidade e que com as atividades desenvolvidas reconheceu-se no elemento terra. Esta criança também demonstrou conhecer a sua identidade religiosa e transpô-la para aquilo que a rodeia.

2.2 Capacidades

Ao nível das capacidades pretendemos perceber se as crianças reconhecem a importância do repertório linguístico-comunicativo na construção da identidade e se são capazes de construir a sua Biografia Linguística. Para podermos chegar a resultados analisámos as videograções das sessões 2 e 4 e ainda as fichas da Biografia Linguística.

No início da segunda sessão fizemos um breve resumo da sessão anterior para que pudéssemos chegar à conclusão que todos temos uma identidade, isto é, que todos temos um conjunto de características que tornam cada pessoa única e diferente de todas as outras como o nome, a filiação (apelido), o género, a altura, a nacionalidade, as línguas que fala, os amigos. A partir desta breve contextualização e da história “*A menina sem nome*” as crianças reconheceram que o seu repertório linguístico-comunicativo tem extrema importância para a construção da identidade, uma vez que é ele que permite o contacto com as outras pessoas, pais e amigos, e que esse contacto e vivências constroem as nossas características emocionais.

Para podermos entender melhor a importância do repertório linguístico-comunicativo, solicitámos à criança de nacionalidade russa que nos contasse a sua história de migração que é parte da sua identidade.

Sessão 2 – Episódio 3

E: *Lembras-te quando vieste para Portugal?*

A6: *Sim.*

E: *Que idade tinhas?*

A6: *Eu tinha 4 anos.*

E: *Tinhas 4 anos quando vieste para Portugal. / E sentiste-te como a menina? / Sentiste-te perdido no nosso país?*

A6: *Sim.*

(...)

E: *E sentiste-te perdido porquê? / Diz lá...*

A6: *Porque eu não sabia o país.*

E: *Não sabias onde estavas?! / Não sabias o país?*

A6: *E porque não percebo a vossa língua.*

E: *E o que fizeste para aprender a nossa língua?*

A6: *Fui... / Fui para a escola! (...) Primeiro encontrei o meu amigo Gonçalo / depois eu já tinha 5 anos e fui para as Florinhas e agora estou aqui nesta escola.*

(...)

E: *E que língua é que falavas com os teus pais?*

P: *E ainda falas! // É português ou russo?*

A6: *Russo.*

E: *E quando é que começaste a falar português?*

A6: *Me ensinaram // O Gonçalo me ensinou.*

Com este episódio conseguimos perceber que o clima vivido pela criança, ao sentir-se perdida, era um clima de insegurança afetiva e comunicacional-relacional. Como afirmam Vieira da Silva e Gonçalves (2011), já citados neste trabalho, a criança identificada como A6 tinha a consciência que não dominava a língua do país de acolhimento levando-a a sentir-se perdida e isolada até ao momento de criação de uma

relação afetiva, uma relação de amizade que permitiu ir conhecendo a língua portuguesa. É também possível compreender, através das palavras do aluno, que este procurava ser aceite num grupo social, comunicar e partilhar vivências por se encontrar num país que não era o seu e criar experiências que potencializassem o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Na quarta sessão, todos os participantes foram capazes de construir a sua Biografia Linguística, onde também puderam identificar algumas características da sua identidade, nomeadamente o género, a nacionalidade e a língua materna, foram capazes de identificar as línguas que dominam, as línguas que percebem, as línguas com que já contactaram e, por fim, as línguas que gostariam de aprender.

Seguidamente apresentamos os resultados obtidos através da construção da Biografia Linguística.

Como é possível ver no gráfico 5, os 12 participantes afirmam falar português, no entanto, a criança russa além de falar o português domina a língua russa.

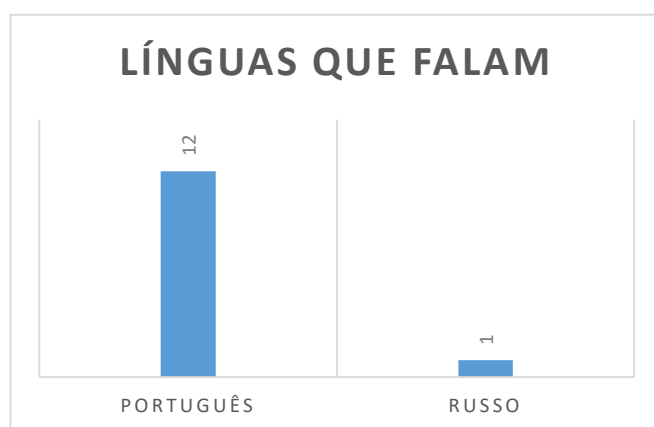


Gráfico 5 - Línguas dominadas

No gráfico 6 observamos que as 12 crianças percebem a língua portuguesa, visto que é a língua materna de 11 e a língua de escolarização da criança russa; apenas 1 percebe russo, 10 crianças dizem perceber espanhol e francês, 9 assumem que percebem a língua francesa e 8 o italiano.

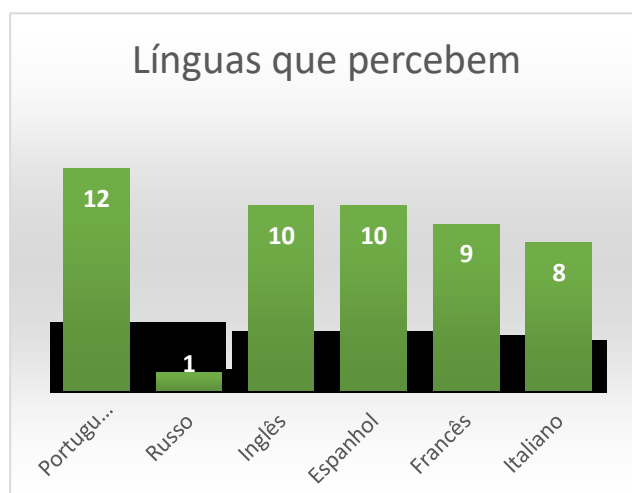


Gráfico 6 - Línguas que percebem

Na construção da Biografia Linguística os participantes também foram capazes de identificar as línguas que já ouviram falar, ou seja, as línguas com que já tiveram contacto, dados já apresentados no ponto anterior, mencionados no gráfico 4.

Nesta sessão houve também a oportunidade para as crianças partilharem com a restante turma as viagens feitas a países estrangeiros e, conseqüentemente, as línguas com que contactaram durante essas viagens.

No decorrer da construção da Biografia Linguística os alunos também foram eficazes em perceber que são capazes de dizer e perceber algumas palavras em outras línguas, nomeadamente palavras das línguas românicas que se assemelham à língua portuguesa, ou palavras de línguas com maior peso económico e geopolítico como é o caso do inglês, alemão, francês e espanhol.

Ao longo desta quarta sessão, as crianças ao utilizarem a Biografia Linguística foram capazes de olhar-se ao espelho (figura 10) e recordar, refletir e relatar as suas experiências linguísticas considerando as imagens que têm de si. Com esta reflexão os alunos tiveram a oportunidade de ter um melhor conhecimento de si, reconhecer algumas capacidades linguísticas esquecidas ou desconhecidas até ao momento.

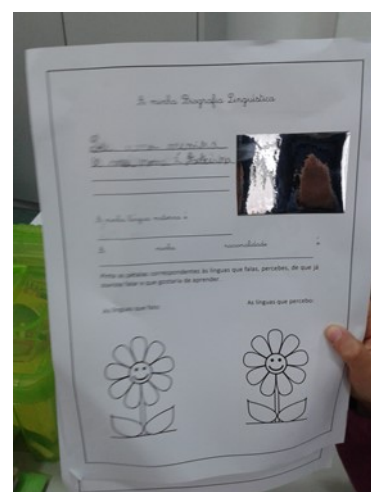


Figura 10 - Ficha "A minha Biografia Linguística"

2.3 Atitudes e Valores

No que diz respeito às Atitudes e Valores, ao longo do nosso projeto, tencionávamos que as crianças revelassem curiosidade pela Diversidade Linguística; demonstrassem aceitação de si, valorizando os seus atributos, e valorizassem os seus repertórios linguístico-comunicativos.

No decorrer de todo o projeto, os participantes revelaram curiosidade pela Diversidade Linguística, prova disso foi o interesse e a motivação com que participaram e a disponibilidade que demonstraram em todas as atividades realizadas. Conseguimos provar este facto na sexta sessão quando questionámos os 12 participantes escolhidos sobre se tinham gostado do projeto e os 12 responderam afirmativamente, como podemos comprovar na seguinte transcrição:

Sessão 6
<p>E: <i>O que é tu achaste deste nosso projeto “À procura de mim descubro o mundo”?</i></p> <p>A1: <i>Achei muito engraçado! (...) Gostei de tudo o que fizemos!</i></p> <p>A7: <i>Gostei! / Foi muito giro!</i></p> <p>A10: <i>Fixe! (...) Porque vimos muitos sinais. / Porque descobrimos formas de falar.</i></p>

É de salientar que todas as crianças manifestaram gosto e curiosidade por aprender as oito línguas mencionadas na Biografia Linguística.

No decorrer das sessões do projeto as crianças, de uma forma geral, revelaram aceitar-se com os seus atributos físicos, emocionais e linguísticos. Na última sessão tivemos a oportunidade de recolher algumas informações relativamente à aceitação de si.

Sessão 6

E: Quando te olhas ao espelho o que vês?

A1: Vejo que tenho óculos. / E vejo-me muito contente!

A4: Que sou fabulosa! (...) Porque gosto muito de mim!

A6: Um menino lindo e mais a sorrir!

A7: Gosto de ver o meu cabelo! Sou bonita! / Uma boneca! // Ah! E sou muito alegre!

A9: Sou simpática! / Sou bonita! //Sou alegre e feliz!

Neste episódio é possível observar que as avaliações que as crianças fazem de si são positivas. As crianças estão seguras das suas características e qualidades, aceitam-se tal como são e confiam no seu valor pessoal, revelando uma autoestima positiva.

Contudo, a criança de origem africana e a criança russa nem sempre demonstraram atitudes de aceitação de si. Vejamos o seguinte episódio:

Sessão 1 – Episódio 1 (continuação)

E: Como é que tu te sentes na tua pele?

A11: Mais ou menos.

P: É tão gira! Porquê mais ou menos? // Não querias ter a tua cor?

A11: (a criança acena com a cabeça que não)

E: Porquê?

P: Porque há poucos meninos da tua cor aqui na escola?

A11: (a criança volta acenar com a cabeça, mas desta vez afirmativamente)

E: É diferente! Não é?

P: És diferente, mas igual aos outros meninos. // És um menino como os outros.

É notório que esta criança não valoriza um dos seus atributos físicos, a sua cor de pele, visto que tem origem africana e, por isso, sente-se diferente dos outros pares numa situação de menorização étnico-cultural. Neste momento, a estagiária e a

professora titular da turma tentaram que a criança reconhecesse o seu valor independentemente da sua cor de pele.

No que diz respeito à criança proveniente da Rússia, pudemos verificar que muitas vezes se envergonhava do seu nome por ser diferente dos nomes dos restantes alunos, sendo algumas vezes motivo de chacota por parte dos colegas. Todavia, este projeto ajudou a criança russa e a restante turma a valorizar o repertório linguístico-comunicativo do menino russo e ainda a aceitá-lo mesmo com as dificuldades sentidas no domínio da língua portuguesa.

Neste sentido, a criança identificada como A12 refere que das coisas que mais gostou no desenvolvimento deste projeto foi da criança russa falar russo. Foi também visível na sessão 5, e mencionado por alguns participantes, na sessão 6, que gostaram de visitar a loja russa localizada no bairro onde se situa a escola e a interação verbal (em russo) entre o aluno russo e o dono dessa mesma loja.

A visita à loja russa foi uma atividade no âmbito da Sensibilização à Diversidade Linguística bem-sucedida, uma vez que foi proporcionado o contacto com a língua russa, na qual se pôde verificar em algumas crianças uma atitude de maior respeito, abertura e valorização desta língua contribuindo para uma maior interação com a criança proveniente da Rússia. É também de destacar que a visita a esta loja russa causou ainda uma maior curiosidade nos participantes para a aprendizagem do russo.

Desta forma é possível concluir que com as sessões do projeto “À procura de mim descubro o mundo” as crianças foram desenvolvendo valores de solidariedade, respeito, aceitação e abertura face ao outro e a si mesmo, começando a descobrir a riqueza da diversidade e dando passos na construção de uma autoestima positiva.

Conclusão

Concluída a apresentação do estudo desenvolvido, nos capítulos anteriores, pretendemos agora refletir sobre o caminho percorrido. Este projeto, sobre o qual elaborámos o Relatório que agora se encerra, teve como objetivo primordial compreender o contributo da estratégia didática da Biografia Linguística no desenvolvimento da autoestima e da valorização dos repertórios linguístico-comunicativos das crianças nos primeiros anos de escolaridade; por outras palavras, tivemos como foco central a estratégia didática da Biografia Linguística na promoção da consciência/ conhecimento de si e na valorização dos repertórios das crianças. Procurámos desenvolver nas crianças atitudes positivas face às línguas presentes no mundo, mas mais especificamente face às línguas presentes na sala de aula, para que assim pudessem olhar para si mesmas e reconhecerem-se nas suas características e potencialidades.

O quadro teórico encontra-se nos capítulos I e II. Para o elaborar realizámos pesquisas bibliográficas sobre a educação para a diversidade linguística e as abordagens plurais, mais especificamente, sobre a abordagem da Sensibilização à Diversidade Linguística, procurando perceber de que forma esta abordagem poderia ajudar as crianças a contactar e valorizar as línguas presentes no seu meio e, ainda, motivá-las para a aprendizagem de diferentes línguas, desde os primeiros anos de escolaridade.

Estas leituras proporcionaram-nos refletir sobre o papel crucial que a escola tem no acolhimento de crianças oriundas de outras comunidades linguísticas. Com efeito, à escola cabe, como missão, fomentar atitudes de solidariedade, compreensão e respeito face ao outro, facilitando a integração destas crianças e favorecendo experiências de interação entre crianças alófonas e crianças nativas na construção de amizades e das suas identidades plurais e no desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Considerámos ainda oportuno abordar a Biografia Linguística como atividade de Sensibilização à Diversidade Linguística, tendo como intuito a reflexão, por parte das crianças, da sua história de vida de relação com as línguas e promover a valorização dos repertórios linguísticos de todas as crianças.

No que concerne ao capítulo II, focámo-nos na importância da autoestima no desenvolvimento psicossocial da criança, uma vez que a fase de desenvolvimento correspondente às crianças do 1º CEB é caracterizada pelas interações sociais com os

colegas, professores e adultos presentes no contexto escolar. Assim, é de extrema importância para a criança, principalmente para a criança alófona que muitas vezes se sente isolada, a interação social, criando laços afetivos, partilhando as suas experiências e construindo a sua identidade, numa atitude de valorização do seu repertório linguístico e desenvolvendo a sua autoestima.

Face a isto, sentimos que a Biografia Linguística pode ter um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima e na valorização da linguagem da criança, isto porque a narrativa (auto)biográfica organiza experiências importantes na sua vida, levando ao autorreconhecimento da sua identidade. Efetivamente, a Biografia Linguística é uma estratégia de compreensão da nossa relação com o mundo, tendo uma componente avaliativa, ou seja, ao interrogarmo-nos sobre quem somos estaremos a fazer julgamentos de nós mesmos.

Assim, a criança ao elaborar a sua Biografia Linguística está a fazer uma retrospectiva das suas experiências, nomeadamente das linguísticas, está a fazer uma avaliação de si, a reconhecer as suas potencialidades e a valorizar o seu repertório linguístico-comunicativo.

Este ponto revelou-se um desafio importante, uma vez que nos causou alguma insegurança na sua elaboração. Esta insegurança teve como motivo a falta de referências bibliográficas que sustentassem esta nossa opinião, tendo encontrado apenas uma dissertação de mestrado sobre o papel da Biografia Linguística na construção do autoconhecimento, em que nos baseámos teoricamente (cf. Silva, 2009)

Para criar o projeto didático intitulado “À procura de mim descubro o mundo” tivemos em conta não só as leituras que fizemos para elaborar o quadro teórico, mas também o contexto em que estivemos a estagiar no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (A2). Ao conhecermos o contexto educativo e as crianças da turma, este projeto ganhou uma dimensão mais pertinente, devido à presença de uma criança russa na turma, de crianças com pais e avós de nacionalidades estrangeiras, crianças de etnia cigana e uma criança de origem africana.

O projeto “À procura de mim descubro o mundo” proporcionou às crianças de um 1º ano do 1º CEB experiências de contacto com a diversidade linguística e cultural, ao longo de 6 sessões. Assim, durante as primeiras 5 sessões tivemos como objetivos didáticos: sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; proporcionar a descoberta

da identidade e a importância do nome próprio; desenvolver a autoestima e proporcionar a descoberta da identidade através do preenchimento da Biografia Linguística.

Em conformidade com a natureza do nosso estudo, optámos por uma metodologia qualitativa com características de investigação-ação, uma vez que planeámos, agimos, observámos e refletimos para que pudéssemos melhorar a nossa prática.

Para a recolha de dados usámos algumas técnicas e instrumentos, em particular, a observação direta, os registos audiovisuais, a entrevista e fichas preenchidas pelos alunos.

A análise de dados, com recurso à análise de conteúdo, permitiu-nos concluir que as crianças identificaram a sua nacionalidade e a nacionalidade da criança não nativa da turma, identificaram as línguas que dominam e reconheceram a existência de várias etnias, línguas e culturas no seu meio ambiente.

Verificámos também que as crianças se conhecem a si mesmas, demonstrando reconhecer as suas características físicas, cognitivas e emocionais, e reconheceram a importância do seu repertório linguístico comunicativo na construção da identidade.

Feita a análise de dados pudemos concluir que o objetivo por nós definido foi, de uma forma geral, atingido, visto que as crianças parecem ter desenvolvido valores de respeito, aceitação e abertura face a si mesmas e aos outros, descobriram a riqueza da diversidade e desenvolveram, também, uma autoestima positiva refletindo sobre a sua história de vida, através da construção da sua Biografia Linguística.

Apesar do nosso objetivo ter sido atingido, este estudo também revela ter as suas limitações e pontos fracos que condicionaram os resultados obtidos.

O primeiro aspeto a apontar é relativo à avaliação da autoestima das crianças. Uma vez identificada a Escala de Autoestima de Rosenberg, consideramos que poderíamos, numa fase inicial do projeto de intervenção didática, tê-la adaptado ao nível etário das crianças e aplicado seguidamente. Com isto, teríamos uma maior noção como as crianças se avaliam, isto é, a utilização da escala permitiria que conhecêssemos de uma forma mais rigorosa os níveis de autoestima em que as crianças se encontravam.

Podemos ainda afirmar que a captação dos registos audiovisuais não funcionou da maneira que pretendíamos, condicionando a recolha de alguns dados para uma

apresentação e análise mais rica e objetiva. Particularizamos a sessão I e a sessão IV. No que toca à primeira, salientamos a falta de dados recolhidos relativos ao relato da história de *“Meninos de todas as cores”*, a reação das crianças e o reconhecimento da existência da diversidade étnica e cultural, baseando-nos apenas na nossa memória resultante da observação direta e de notas avulsas. No que se refere à quarta sessão não conseguimos gravar as interações verbais das crianças quando partilharam as suas experiências com línguas em viagens ao estrangeiro ou em contacto com os seus familiares emigrados ou imigrantes.

Face a isto, assinalamos como limitação do estudo a escassez de dados para analisar, visto que se tivéssemos mais dados poderíamos ter podido fazer uma análise das informações mais minuciosa, profunda e completa.

Importa agora refletir o que este projeto trouxe para nós enquanto pessoa e para a nossa própria formação.

Num registo mais pessoal posso assegurar que este estudo fez de mim uma pessoa mais madura, especialmente no que toca às minhas emoções; desenvolvi alguma autoconfiança; reafirmei a minha vontade em trabalhar com crianças desta faixa etária, passando a considerar a construção de uma autoestima positiva de extrema importância no desenvolvimento das crianças para uma vida mais feliz. Devo admitir que hoje sinto ser uma pessoa mais aberta à diversidade e que este projeto trouxe também para mim valores de respeito e abertura face ao outro.

Já no que se refere à minha formação, penso ter adquirido e desenvolvido competências de observação e comunicação, uma vez que este projeto trouxe-me uma maior flexibilidade para escutar as crianças, as suas histórias de vida, as suas preocupações e anseios, os seus interesses e necessidades, valorizando sempre a sua identidade individual e as suas características de personalidade, respeitando as diferenças. Este estudo trouxe-me, de igual forma, a apropriação de conceitos e estratégias para trabalhar a temática da diversidade linguística e cultural, tão presente no quotidiano da sociedade atual.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas Actuais e Perspetivas Futuras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística. In M. A. Moreira & K. Zeichner, *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 175-192). Ramada: Pedago.
- Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos. In A. I. Andrade, & F. Martins, *Cadernos do LALE, Série Propostas, nº3. Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. (pp.43-100) Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Schroder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *CARAP - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Language.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em : <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

- Clemente, M., Martins, F., Vieira, R., & Andrade, A. I. (2014). Paisagem Linguística no centro histórico de Aveiro - Questões para uma abordagem educativa nos primeiros anos de escolaridade. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho, & A. R. Simões, *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 96-112). Aveiro: UA Editora.
- Conselho da Europa (2010). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp_pt_fim_2_2_5.pdf
- Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2014). Biografias Linguísticas e Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: Reflexões a partir da prática. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho, & A. R. Simões, *A Diversidade Linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 185-203). Aveiro: UA Editora
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Dias, A. C. (2014). *Apoiando uma criança em dificuldades, no jardim de infância*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14742/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações - "Viajando pelo mundo os provérbios". In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto* (pp. 55-64). Aveiro: UA Editora.
- Fischer, G. (2002). Quadro comum de referência e portefólio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, 7, 19-26.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade Linguística e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro:

- Universidade de Aveiro. Disponível em:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2011). A Sensibilização à Diversidade Linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Atlas XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 335-341.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - um estudo com futuros professores de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento em Didática: Disponível em:
<https://ria.ua.pt/handle/10773/1470>
- Martins, F. (s.d.). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em:
http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf
- Mateus, M. M., Pereira, D., & Fischer, G. (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Claouste Gulbenkian, ILTEC.
- ME. (2004). *Organização Curricular e Programas de 1ºCEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (2012). *Autoestima em contexto escolar - Um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9835/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, D. (2014). Para um cultura linguística na escola. In M. A. Moreira, & K. Zeichner, *Filhos de um deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 77-97). Ramada: Pedago.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *LIDIL*, 11, 125-139.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 76, 81-94.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quilles, M. J. & Espada, J. P. (2014). *A autoestima na infância e na adolescência*. Madrid: Bookout.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris: Gradiva.
- Rabello, E. & Passos, J. S. (s.d.). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. Disponível em : <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>
- Romano, A., Negreiro, J., & Martins, T. (2007, 8 (1)). Contributos para a validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da Região Interior Norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 107-114.
- Sanchez, J. L., & Pacheco, M. A. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Despertar.
- SEF. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2012*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf
- SEF. (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2015*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2015.pdf
- Silva, J. (2009). *A Biografia Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades na aprendizagem das línguas*. Dissertação de Mestrado em Educação em Língua no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1415/1/2010000450.pdf>
- Silva, J. S. (2012). *Biografia Linguística: união de culturas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. . Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10434>
- Soares, L. D. (2010). *Menino de todas as cores*. Vila Nova de Gaia: Nova Gaia.

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1999). Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira da Silva, M. C., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português*. Lisboa: AICIDI.

Anexos

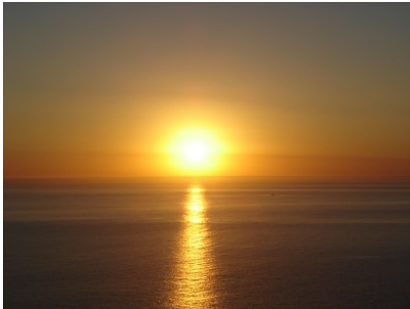
Anexo 1 - Sessão I "Meninos de todas cores"

1. Planificação

Plano de aula			
Professora cooperante: Fátima Morgado		Professoras estagiárias: Ana Santos e	
Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões		Vânia de Resende	
Local: EB1 de Santiago		Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB	Data: 18/11/2015
Sessão I – “Meninos de todas as cores”			Tempo total: 1h30 (9:00 – 10:30)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Identidade• Diversidade étnica, linguística e cultural• Planisfério (continentes)	Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar para a diversidade étnica, linguística e cultural• Consciencializar para a existência de diferentes continentes, nacionalidades, diferentes línguas e diferentes alfabetos	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por rever alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor, ilustrador, ...), focando a atenção sobretudo na capa e no título (anexo 1). Para tal, a professora estagiária projetará no quadro interativo a capa do livro em questão para proceder à sua análise. Seguidamente, a professora estagiária iniciará a leitura da história “Meninos de todas as cores” de modo audível e expressivo, sem mostrar as ilustrações.</p>	<p>Quadro Canetas Quadro interativo Computador Máquina fotográfica Livro Imagem Bonecos figurativos Elementos figurativos Folhas brancas A4 Lápis Borracha Lápis de cor</p>

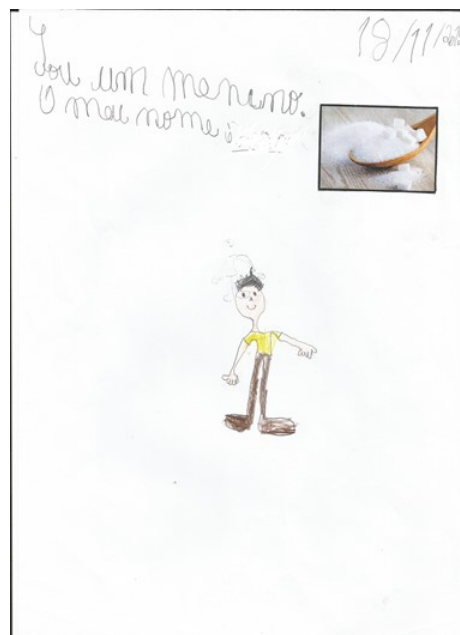
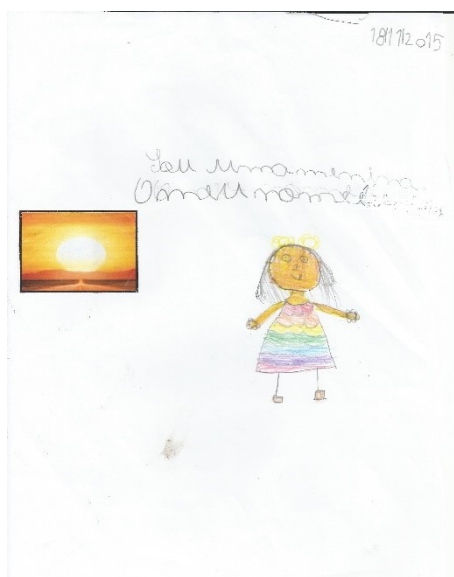
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a diferença: abertura, aceitação e respeito pelo outro. <p>Objetivos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler textos literários • Compreender o essencial dos textos escutados • Reconhecer a sua identidade • Comparar-se com os outros colegas • Ilustrar de forma pessoal • Respeitar regras da interação discursiva • Produzir um discurso oral com correção 	<p>Terminada a leitura, é solicitado aos alunos que, com o auxílio de bonecos figurativos das cores mencionadas na história, a recontem .</p> <p>Posto isto, cada par recebe um envelope com elementos figurativos presentes na história, tais como: açúcar, leite, neve, sol, girassol, areia, noite, azeitonas, estradas, fogueira, cereja, sangue, terra, troncos de árvores e chocolate (anexo 4). Aqui é esperado que cada aluno escolha um elemento com o qual se identifica e, posteriormente, façam uma ilustração do modo como se vêem.</p> <p>Finalmente, cada aluno apresentará à turma, oralmente, a sua ilustração, dizendo como se veem, com que elementos se identificam e porquê.</p>	
--	--	---	--

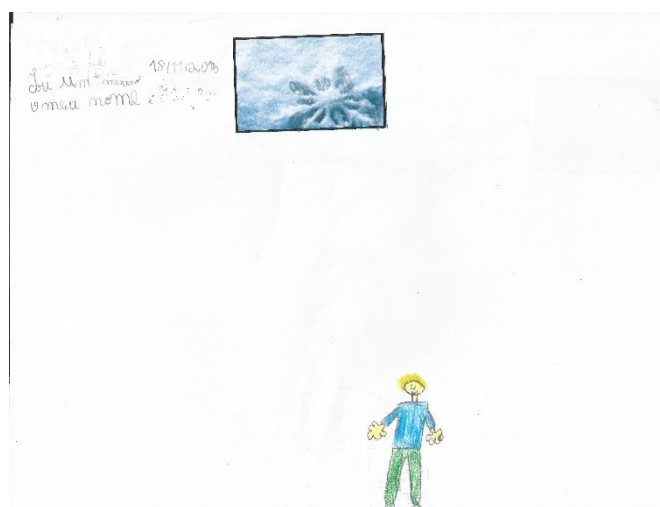
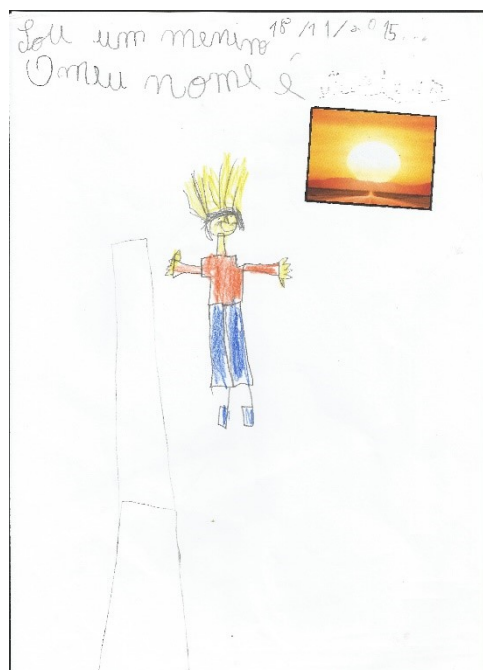
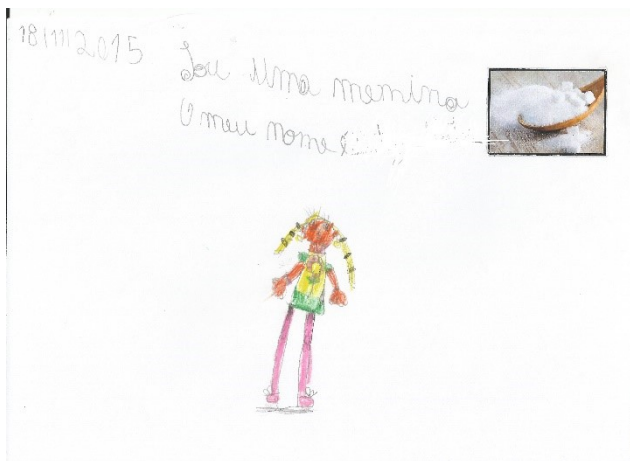
1. Elementos figurativos





2. Autorretratos das crianças







4. Fotografias



Anexo 2 - Sessão II: "A Origem do meu nome"

1. Planificação

Plano de aula			
Professora cooperante: Fátima Morgado		Professoras estagiárias: Ana Santos e	
Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões		Vânia de Resende	
Local:	Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB		Data: 25/11/2015
Sessão II – “A origem do meu nome”			Tempo total: 1h30 (9:00 – 10:30)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Diversidade Linguística• Escrita	Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar para a diversidade linguística• Descobrir a sua Identidade• Desenvolver o autoconhecimento e a autoestima	Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura do livro “A menina sem nome” de Sanchez. Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por rever alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor, ilustrador, ...), focando a atenção sobretudo na capa e no título. Seguidamente, a professora estagiária iniciará a leitura da história “A menina sem nome” de modo audível e expressivo e mostrando as ilustrações.	Quadro Canetas Máquina fotográfica Livro “A menina sem nome” Inquérito Marcador de livros

	<p>Objetivos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler textos literários • Compreender o essencial dos textos escutados • Conhecer o seu nome e os nomes dos colegas da turma • Respeitar regras da interação discursiva • Produzir um discurso oral com correção 	<p>Terminada a leitura, é solicitado aos alunos que recontem a história, com o intento de consciencializar para o direito e a importância de termos um nome próprio, apresentando o direito presente na <i>Convenção sobre os direitos da criança</i> de 2004.</p> <p>Posto isto, a professora estagiária apresentará, oralmente, à turma, os inquéritos realizados previamente em casa com o auxílio dos pais.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária, através de um pequeno diálogo com a turma, consciencializará para a correspondência dos nomes em várias línguas. Para tal, explicará à turma a origem e o significado do nome “Nikita”, bem como a sua correspondência em português, relacionando com a lenda de São Nicolau e o seu relacionamento com a época natalícia. Além disso, dará ainda o exemplo da correspondência dos nomes “João” e “Maria” em quatro línguas, nomeadamente, inglês, francês, espanhol e italiano.</p> <p>Finalmente, será entregue a cada criança um marcador de livros com a origem e o significado do seu nome, bem como o direito do artigo 7 da <i>Convenção sobre os direitos da criança</i> de 2004.</p>	
--	---	---	--

2. Inquérito “A Origem do meu nome”

A origem do meu nome

O meu nome é Amã

Os meus pais escolheram este nome, porque...
Amã gostava muito do nome

O meu nome tem origem no latim

Quer dizer Abençoado, que traz felicidade, vitória e

A origem do meu nome

O meu nome é Amã

Os meus pais escolheram este nome, porque...
Amã é um nome doce

O meu nome tem origem Latim

Quer dizer Corajosa, Guativa, independente

A origem do meu nome

O meu nome é João

Os meus pais escolheram este nome, porque...
gostaram

O meu nome tem origem Bíblica (Profeta)

Quer dizer que foi um grande homem de Deus



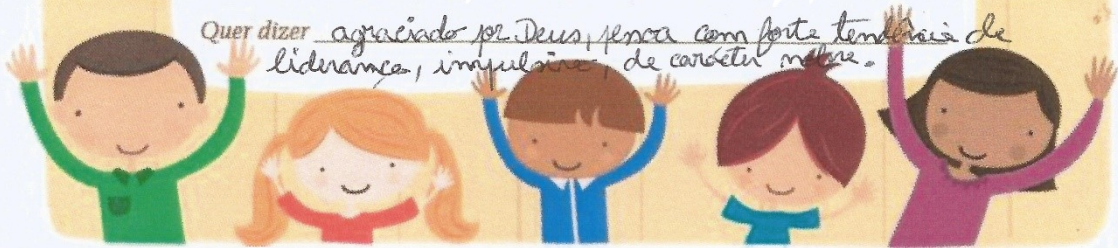
A origem do meu nome

O meu nome é João

Os meus pais escolheram este nome, porque... são cristãos,
fascinados por Jesus Cristo e apóstolo e evangelista,
era o discípulo que Jesus amava e por referência
admiração das virtudes de São Francisco de Assis e porque
é também o nome dos avós paternos.

O meu nome tem origem na Bíblia e é latino

Quer dizer agradado por Deus, pessoa com forte tendência de
liderança, impulsiva, de carácter nobre.





A origem do meu nome

O meu nome é _____

Os meus pais escolheram este nome, porque...
Era um nome que eles gostavam

O meu nome tem origem _____
 Hebraico - proveniente do nome hebraico
 Querer dizer Senhora soberana proveniente do nome espanhol Pura

A origem do meu nome

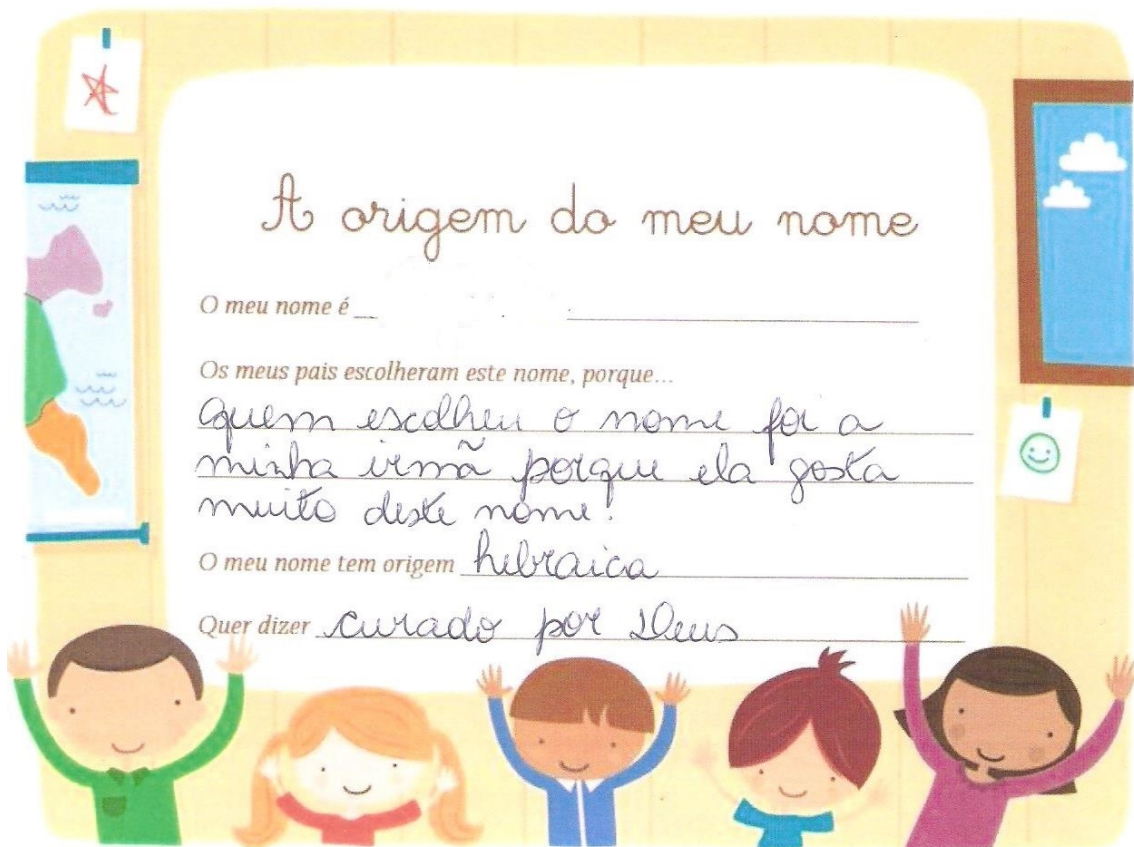
O meu nome é _____

Os meus pais escolheram este nome, porque...
PESSOA EQUILIBRADA, RACIONAL, NÃO GOSTA
DE MAGOAR NINGUEM E PROCURA SER SEMPRE
GENTIL NAS PALAVRAS

O meu nome tem origem HEBRAICA

Querer dizer UM DOS DOZE APOSTÓLOS DE JESUS





3. Marcadores de Livros



Anexo 3 - Sessão III: "Uma viagem pelo mundo como agentes secretos"

1. Planificação

Plano de aula			
Professora cooperante: Fátima Morgado Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões		Professoras estagiárias: Ana Santos e Vânia de Resende	
Local:		Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB	Data: 2/12/2015
Sessão III – “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”			Tempo total: 1h30 (9:00 – 10:30)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Diversidade linguística Alfabetos latino e cirílico Sistemas de escrita Escrita 	Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar para diversidade linguística Reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos Contactar com os alfabetos cirílico e latino Sensibilizar para as funções e importância da escrita 	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura da história “Os alfabetos”. Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos, no que concerne ao aparecimento e funções da escrita e à existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária apresentará a história “Os alfabetos” em formato PowerPoint, incluindo imagens e áudio.</p>	Quadro Canetas Computador Quadro interativo Colunas Máquina fotográfica História “Os alfabetos” em formato PowerPoint Cartaz com o alfabeto cirílico e sua correspondência em português

	<p>Objetivos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler textos literários • Compreender o essencial dos textos escutados • Respeitar regras da interação discursiva • Produzir um discurso oral com correção • Perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral • Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas 	<p>Terminada a audição da história, será solicitado aos alunos que recontem oralmente a história anteriormente narrada, recorrendo às imagens presentes no PowerPoint.</p> <p>Posto isto, será apresentado aos alunos um cartaz com o alfabeto cirílico e sua correspondência fonética em português. Além disso, a professora estagiária entrega a cada aluno um cartão com o seu nome escrito em alfabeto cirílico e solicita aos alunos que, em pares, decifrem o que contem cada cartão.</p>	<p>Cartões com os nomes em alfabeto cirílico</p>
--	--	---	--

2. Alfabeto Cirílico

Maiúscula	Minúscula	Sons equivalente em português
А	а	A
Б	б	B
В	в	V
Г	г	G
Д	д	D
Е	е	é, ê, iê
Ё	ё	ô, iô
Ж	ж	J
З	з	Z
И	и	I
К	к	C
Л	л	L
М	м	M
Н	н	N
О	о	Ô
П	п	P
Р	р	R
С	с	S
Т	т	T
У	у	U
Ф	ф	F
Ц	ц	Ts
Ч	ч	Tch
Щ	щ	ch “brando”, como o "s" (e "ç", "ch" etc.) no nordeste de Portugal
Я	я	lá

3. Cartões com os nomes em alfabeto cirílico

Адриана	Афонсу	Ана Суфия
Андре	Биатрищ	Карулина
Раниел	Рёогу	Гонсало

Жуао	Жуелта	Жозеф
Яра	Лионор	Мариа Биатриц
Мариа Инеш	Марна Мнгел	Матеуц

Неуза	Никитаф	Виввиана
Нуну	Рафаела	Суфна

Anexo 4 - Sessão IV: "A minha Biografia Linguística"

1. Planificação

Plano de aula			
Professora cooperante: Fátima Morgado Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões		Professoras estagiárias: Ana Santos e Vânia de Resende	
Local:		Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB	Data: 7/12/2015
Sessão IV – “A minha biografia linguística”			Tempo total: 1h30 (11:00 – 12:30)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Diversidade linguística Biografia linguística Identidade Escrita 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar para diversidade linguística Descobrir a sua Identidade (nome, nacionalidade, idade, língua, ...) <p>Objetivos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral 	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária, através de um pequeno diálogo com a turma, recorda alguns aspetos das sessões anteriores.</p> <p>Posto isto, a professora estagiária apresenta e lê de modo audível a Biografia Linguística da Beatriz (anexo 1).</p> <p>Terminada a leitura, é dada a oportunidade aos alunos de partilharem algumas viagens ou contacto com</p>	<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Máquina fotográfica</p> <p>Biografia Linguística modelo</p> <p>Biografia linguística individual</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Lápis de cor</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a direccionalidade da escrita • Usar adequadamente os instrumentos de escrita • Escrever legivelmente, em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo • Narrar situações vividas 	<p>outras línguas, bem como algumas palavras que saibam pronunciar noutras línguas.</p> <p>Neste seguimento, a professora estagiária distribui as fichas da Biografia Linguística e solicita aos alunos que, com a sua orientação e auxílio, a preencham.</p>	
--	--	---	--

2. Biografia Linguística modelo



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7ºano, começou a aprender francês.

Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas.

Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.

(Martins, F. Disponível em:

http://jaling.ecml.at/pdffdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf)

3. Ficha de “A minha Biografia Linguística”

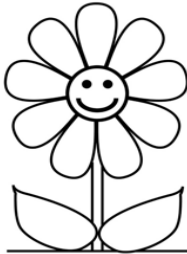
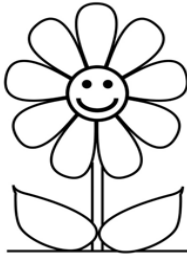
A minha Biografia Linguística

A minha língua materna é



A _____ minha nacionalidade é

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo: As línguas que percebo:



☐ As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

☐ _____

☐ _____

☐ _____



☐ _____











☐ _____

☐ _____



4. Biografias Linguísticas das crianças











A minha Biografia Linguística
 Sou uma menina
 O meu nome é _____

 A minha língua materna é
 portuguesa
 A minha nacionalidade é
 portuguesa
 Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já
 ouviste falar e que gostarias de aprender.
 As línguas que falo:  As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar:  As línguas que gostaria de aprender: 
 Legenda das cores:
 Português  Alemão
 Russo
 Inglês
 Espanhol
 Francês
 Chinês
 Italiano

A minha Biografia Linguística
 Sou uma menina
 O meu nome é _____

 A minha língua materna é
 português
 A minha nacionalidade é
 portuguesa
 Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já
 ouviste falar e que gostarias de aprender.
 As línguas que falo:  As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar:  As línguas que gostaria de aprender: 
 Legenda das cores:
 Português  Alemão
 Russo
 Inglês
 Espanhol
 Francês
 Chinês
 Italiano

À minha Biografia Linguística

Sei um membra
O meu membra é

À minha língua materna é

português

À minha

nacionalidade

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Alemão



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano

À minha Biografia Linguística

Sei um membra
O meu membra é

À minha língua materna é

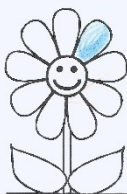
português

À minha

nacionalidade

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano



Alemão



A minha Biografia Linguística

Sou uma menina
 com o nome de _____



A minha língua materna é
 português.

A minha nacionalidade é
 portuguesa.









Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já
 ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo:
 
 As línguas que percebo:
 

As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:

Legenda das cores:

	Português		Alemão
	Russa		
	Inglês		
	Espanhol		
	Francês		
	Chinês		
	Italiana		



A minha Biografia Linguística

Sou uma menina
 com o nome de _____



A minha língua materna é
 português.

A minha nacionalidade é
 portuguesa.









Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já
 ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo:
 
 As línguas que percebo:
 

As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:

Legenda das cores:



	Português		Alemão
	Russa		
	Inglês		
	Espanhol		
	Francês		
	Chinês		
	Italiana		



Minha Biografia Linguística

O meu nome é: Luís Miguel
 O meu apelido é: Alves








A minha língua materna é: portuguesa
 A minha nacionalidade é: portuguesa


Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo: 
 As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar: 
 As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	Português	
	Russo	
	Inglês	
	Espanhol	
	Francês	
	Chinês	
	Italiano	



 Alemão



Minha Biografia Linguística

O meu nome é: Luís Miguel
 O meu apelido é: Alves








A minha língua materna é: portuguesa
 A minha nacionalidade é: portuguesa


Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo: 
 As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar: 
 As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	Português	
	Russo	
	Inglês	
	Espanhol	
	Francês	
	Chinês	
	Italiano	

 Alemão

144



At minha Biografia Linguística



Leumemi
0 meli

At minha língua materna é Russo









At Lelele minha nacionalidade 0

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falo, percebo, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:  As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar:  As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	<u>Português</u>		<u>Alemão</u>
	<u>Russo</u>		
	<u>Inglês</u>		
	<u>Espanhol</u>		
	<u>Francês</u>		
	<u>Chinês</u>		
	<u>Italiano</u>		



At minha Biografia Linguística



Lelele
0 meli, neno

At minha língua materna é português









At português minha nacionalidade 0

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falo, percebo, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:  As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar:  As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	<u>Português</u>		<u>Alemão</u>
	<u>Russo</u>		
	<u>Inglês</u>		
	<u>Espanhol</u>		
	<u>Francês</u>		
	<u>Chinês</u>		
	<u>Italiano</u>		

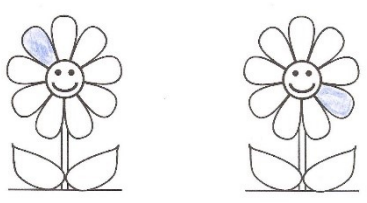
A minha Biografia Linguística

Sou um menino
 O meu nome é _____


A minha língua materna é _____
 A minha nacionalidade é _____

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.








As línguas que falo: _____
 As línguas que percebo: _____



As línguas de que já ouvi falar: _____
 As línguas que gostaria de aprender: _____



Legenda das cores:

-  _____
-  _____
-  _____
-  _____
-  _____
-  _____
-  _____

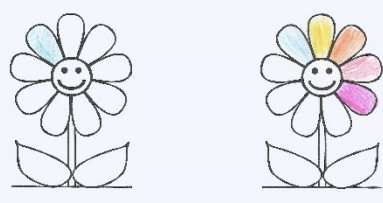
A minha Biografia Linguística

Sou um menino
 O meu nome é _____

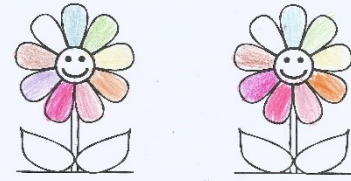
A minha língua materna é _____
 A minha nacionalidade é _____

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.








As línguas que falo: _____
 As línguas que percebo: _____




As línguas de que já ouvi falar: _____
 As línguas que gostaria de aprender: _____

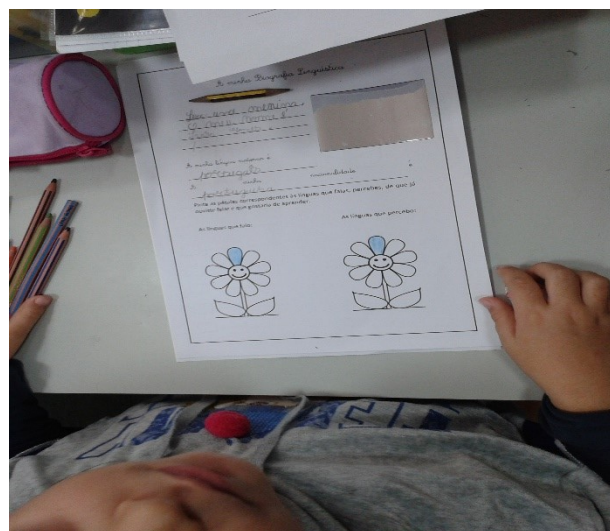


Legenda das cores:

-  Portuguesa
-  Russo
-  Inglês
-  Espanhol
-  Francês
-  Chinês
-  Italiana

 Alemão

5. Fotografias



Anexo 5 - Sessão IV: "À procura das línguas no meu bairro"

1. Planificação

Plano de aula			
Professora cooperante: Fátima Morgado		Professoras estagiárias: Ana Santos e Vânia de Resende	
Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões			
Local:	Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB		Data: 9/12/2015
Sessão V – “À procura das línguas no meu bairro”			Tempo total: 2h (14h-16h)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">Diversidade LinguísticaPaisagem linguísticaLeituraEscritaOrientação espacialLateralidade	<ul style="list-style-type: none">Sensibilizar para a diversidade linguística e culturalConsciencializar para a existência diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita no meio em que nos encontramos.	- Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da atividade, os alunos serão divididos em dois grupos. Assim, de modo alternado, enquanto um grupo realiza exercícios de matemática na sala de aula, o outro irá realizar o peddy-paper pelo Bairro de Santiago.	Máquina fotográfica Mapa Pista Lápis Folhas de registo

2. Pistas:

- Para as línguas alcançar, até ao ginásio terás que andar.
- Na rua vais andar, para os sinais de trânsito vais ter que olhar. (aqui damos uma folha por grupo)
- Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás!
- Para a escola irás voltar e as línguas que viste registar!

3. Mapa



4. Fotografias

